# LE FRANÇAIS DANS LE MONDE

REVUE DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS HORS DE FRANCE





**N° 1 - MAI 1961**

Mensuel • Prix : 3,50 NF

*cette revue est publiée sous le patronage de :*

M. le Directeur Général des Affaires Culturelles et Techniques au Ministère des Affaires Étrangères.

M. le Directeur de la Coopération avec la Communauté et l'Étranger au Ministère de l'Éducation Nationale.

M. le Directeur de la Coopération Culturelle et Technique au Secrétariat d'État aux Relations avec les États de la Communauté.

M. le Directeur de l'Office National des Universités et Écoles françaises.

M. le Directeur de l'Institut Pédagogique National.

M. le Secrétaire Général de l'Alliance Française.

M. le Secrétaire Général de la Mission Laïque française.

M. le Président de l'Alliance Israélite Universelle.

M. le Président du Comité Catholique des Amitiés Françaises à l'Étranger.

M. le Président du Comité Protestant des Amitiés Françaises à l'Étranger.

Mme la Directrice du Centre International d'Études Pédagogiques de Sèvres.

M. le Directeur de l'École Supérieure de Préparation et de Perfectionnement de professeurs de français à l'Étranger.

M. le Directeur du Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du français à l'École Normale Supérieure de Saint-Cloud.

M. le Directeur des Cours de Civilisation française à la Sorbonne.

M. le Secrétaire Général de la Commission française à l'UNESCO.

M. le Secrétaire Général de la Section Étranger à la Fédération de l'Éducation Nationale.

M. le Président de la Fédération des Professeurs français résidant à l'Étranger.

M. le Chef de la Section " Le Français par la Radio et la Télévision " à la Radiodiffusion-Télévision française.

*et éditée par les Librairies HACHETTE et LAROUSSE*

*son comité de rédaction est composé de :*

MAURICE BRUÉZIÈRE, *Agrégé des Lettres, Directeur de l'École pratique de l'Alliance Française.*

MARCEL HIGNETTE, *Agrégé des Lettres, Ancien Attaché Culturel près l'Ambassade de France au Brésil, Secrétaire de Rédaction des " Amis de Sèvres ".*

JEAN LACAPE, *Chargé des services communs à la Direction de la Coopération avec la Communauté et l'Étranger.*

PIERRE LAVAYSSIÈRE, *Librairie Larousse.*

LOUIS MARIN, *Agrégé de Philosophie, Chargé de mission à la Direction Générale des Affaires Culturelles et Techniques.*

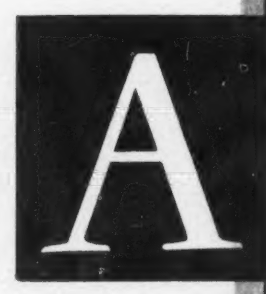
ANDRÉ REBOULLET, *Bureau d'Étude et de Liaison pour l'Enseignement du français dans le monde.*

PAUL RIVENC, *Directeur Adjoint du Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du français.*

*Abbé* SABLÉ, *Chargé de cours à la Faculté des Lettres de l'Institut Catholique.*

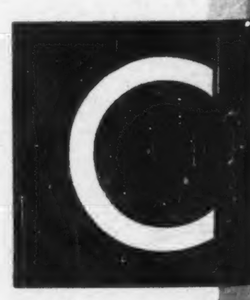
Rédacteur en Chef : André Reboullet.

1 PREMIÈRE ANNÉE
MAI 1961



CHRONIQUE

FRA
FR
E FI
LE F
LE




LE FRANÇAIS DANS LE MONDE
LE FRANÇAIS DANS LE MONDE
RECOMMANDÉ
EN DEVENANT UN ABONNÉ

**1. vous recevrez 8 numéros, par an, de la revue**

"un outil indispensable à tous les professeurs de français, hors de France".

**Dans chaque numéro :**

- des études rédigées par les meilleurs spécialistes de la pédagogie des langues vivantes, de la langue, de la littérature et de la civilisation françaises.
- des dossiers documentaires et pédagogiques pour la classe de français.
- des chroniques sur l'actualité culturelle en France et dans le Monde.

**3. vous pourrez**

(voyez

# 2. vous ferez une économie de temps




Grâce à **UN SERVICE DE RENSEIGNEMENTS**

mis gratuitement à la disposition de tous les abonnés.

Ce service est prêt à répondre avec rapidité et précision à toutes les questions professionnelles que vous pourrez lui poser. Il dispose d'

- une section bibliographique : recherche de documents sur tous sujets, littéraires artistiques, culturels, scientifiques, etc. informations sur le matériel manuel et les moyens audio-visuels.
- une section linguistique : informations sur la phonétique, la grammaire, la langue parlée.
- une section touristique : avec le concours du bureau des Guides Bleus ; informations sur les conditions de séjour et les voyages en France - visite de Paris.
- une section administrative : à l'intention des professeurs Français.

"une solution aisée à tous vos problèmes"

## ...urrez faire une économie d'argent

(voyez sur la carte ci-jointe)

# CARTE D'ABONNÉ PRIVILÉGIÉ

Nous pourrons vous renseigner plus rapidement si vous nous retournez directement cette carte remplie, à la LIBRAIRIE HACHETTE - Revue le Français dans le Monde - 79, boulevard Saint-Germain - Paris 6e. L'abonnement vous sera remis par notre représentant local dont vous trouverez l'adresse sur la carte ci-jointe.

QUALIFICATION ____________________

NOM ____________ PRÉNOM ____________

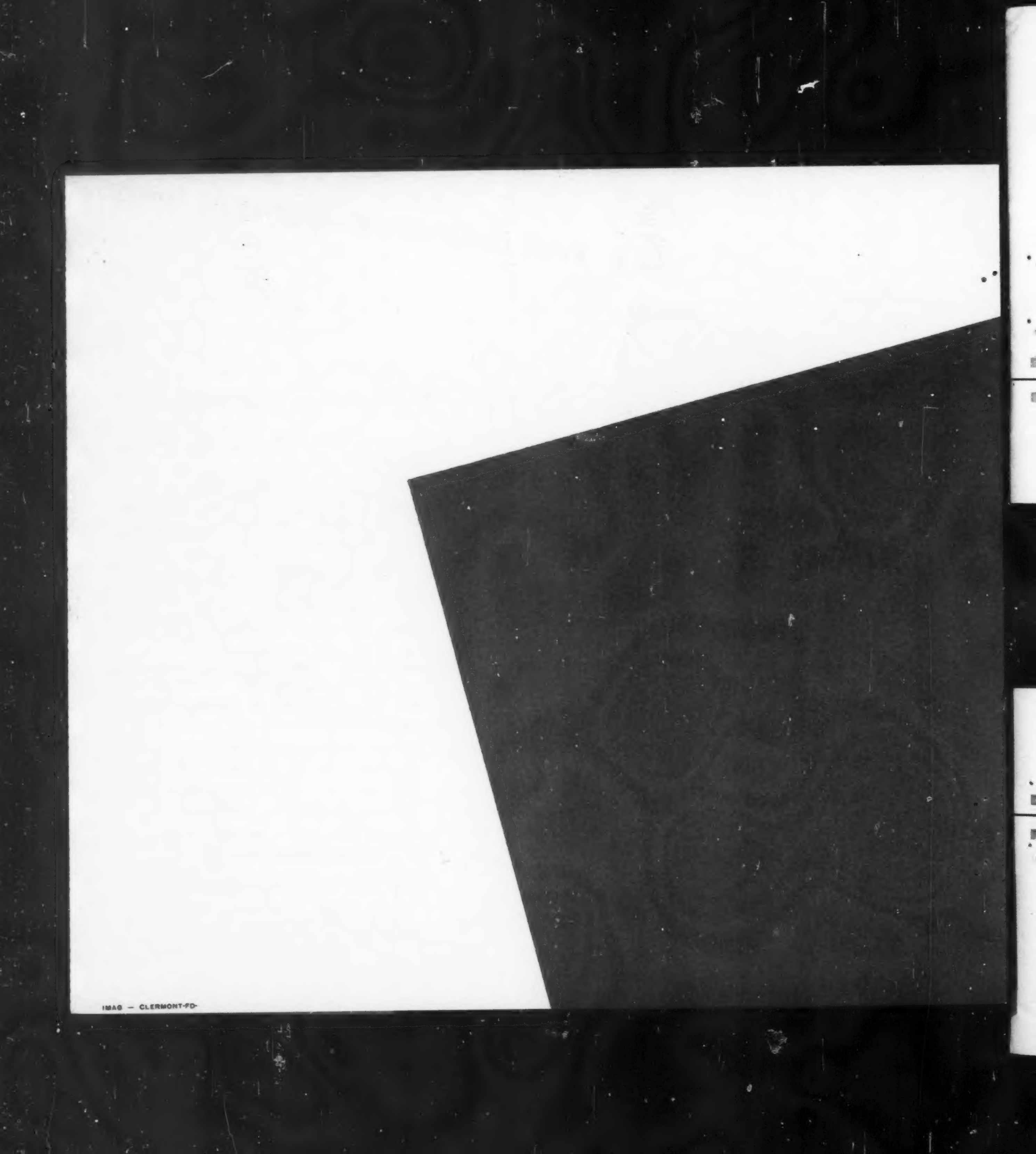
ADRESSE ____________________

____________________

DATE ____________ SIGNATURE

CARTE
D'ABONNÉ
PRIVILÉGIÉ

à retourner à la
Librairie Hachette
le Français dans le Monde
79, bd Saint-Germain
Paris 6e



# SOMMAIRE

ÉTUDES ET ENQUÊTES


ÉDITORIAL ... 2

Georges GOUGENHEIM et Paul RIVENC ... État actuel du français fondamental 4

R.-L. WAGNER ... Les clefs du royaume 8

R.-M. ALBÉRÈS ... Cadres pour l'étude du roman français de 1945 à nos jours 12

Guy MICHAUD ... Paris, microcosme de civilisation 16

EN FRANCE ... Le Bureau d'Étude et de Liaison 22

DANS LE MONDE ... L'Iran 25

CES LIVRES... 26

LA SCÈNE ... *Le Cardinal d'Espagne* (Gabriel Marcel) 30

LES MOYENS AUDIO-VISUELS. Le disque (Hélène Gauvenet) 31

NOS ENQUÊTES ... L'enseignement de la civilisation 32

LE CONCOURS HACHETTE-LAROUSSE 33




DOSSIERS PÉDAGOGIQUES


Jean BERTRAND ... Le passé composé 34

ÉCOLE PRATIQUE DE L'ALLIANCE FRANÇAISE ... Une leçon de vocabulaire 37

Pierre BURNEY ... Une méthode de conversation 40

Guy MICHAUD ... Pour aborder Paris 44


79, BOULEVARD SAINT-GERMAIN, PARIS VIe, DANTON 97-40

# ÉDITORIAL

En bons cartésiens, nous commencerons par nous définir.

Les LECTEURS que nous aimerions atteindre et aider sont ceux qui ont pour tâche de faire connaître la langue et la culture françaises dans le monde, qu'ils soient étrangers ou français, qu'ils exercent dans les Universités, les Établissements primaires, secondaires et techniques étrangers, dans les Écoles, Lycées et Collèges français à l'Étranger et dans la Communauté ou dans les Alliances, Centres culturels et Instituts français. Public d'universitaires et public universel, exigeant au meilleur sens du mot, divers par la situation géographique, le cadre dans lequel chacun enseigne, la fonction particulière de cet enseignement.

En commun, ces lecteurs ont à enseigner la langue française à des étudiants d'âge et de niveaux différents mais qui, tous, ont une langue maternelle autre que le français : leur perspective est celle du " français, langue étrangère ", et cela, du jardin d'enfants à l'université. Enseignant la langue, ils initient leurs étudiants — là encore selon des formules variées — à une culture diront les uns, à une pensée ou une civilisation pour d'autres. Ils ont ainsi à assumer les exigences de ce temps : la langue française se transforme, la France " change de visage ", les méthodes pédagogiques évoluent. " Rester à jour " est de plus en plus nécessaire, de plus en plus difficile pourtant, à une époque où le temps accordé à la réflexion se réduit comme la peau de chagrin.

Notre PROGRAMME s'accorde à ce que nous pouvions présumer de ces besoins et de ces conditions. *Le Français dans le Monde* est d'abord une revue d'*information* qui publiera des études de spécialistes désireux de faire connaître le résultat de leurs recherches; des études sur la situation du français et ses méthodes d'enseignement dans le monde; des informations sur les activités culturelles françaises, en France et à l'Étranger; des renseignements pratiques grâce à un service prêt à répondre avec rapidité et précision aux questions diverses que les abonnés pourront lui poser.

Chaque numéro offrira une *documentation* utile pour la classe, sous la forme d'exposés de leçons, ou sous celle de dossiers rassemblant textes et documents, et accompagnés

d'indications pédagogiques. Leçons et dossiers seront établis pour un public précis : enfant, adolescent ou adulte. Pour répondre à un vœu souvent exprimé, une place importante sera faite aux textes d'auteurs contemporains et aux documents qui évoquent la vie quotidienne actuelle des Français et les aspects nouveaux de la France.

La revue, enfin, répondrait mal aux intentions de ceux qui l'ont conçue si elle ne devenait pas surtout un *lien* entre tous ceux qui enseignent le français dans le monde et dont beaucoup — dans leur activité professionnelle — se sentent isolés. Par des enquêtes périodiques, par une tribune et un courrier des lecteurs, nous voudrions faire connaître les efforts et les réussites des uns et des autres, mettre en commun ce capital que représente l'ingéniosité pédagogique de chacun.

Nous avons anticipé sur le dernier point : la RÉDACTION. Ici, paradoxalement, le Comité souhaiterait tenir le rôle le plus discret qui soit. Nous croyons que la confrontation des opinions et des expériences est essentielle au progrès de toute pédagogie. Nous avons l'exemple des *Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré* : il nous convainc que la revue sera un outil efficace à la condition d'être œuvre collective. Dans ce premier numéro, plusieurs articles ont été écrits par des professeurs français enseignant à l'Étranger; de nombreux professeurs étrangers nous feront, dans les prochains numéros, l'honneur d'une collaboration. Nous nous en réjouissons, comme de tout ce qui contribuera à faire de cette revue la plus universelle des revues françaises.

Notre projet a reçu un accueil très favorable. M. le Directeur Général des Affaires Culturelles et Techniques et M. le Directeur de la Coopération avec la Communauté et l'Étranger, qui avaient eu l'initiative de ce projet, ont suivi nos efforts et facilité notre tâche. Toutes les institutions qui se consacrent à la diffusion de la langue et de la culture françaises nous ont accordé leur patronage et souvent une collaboration précieuse. Grâce aux recherches longues et difficiles de nos Ambassades, un grand nombre de professeurs de français ont pu recevoir un exemplaire de ce numéro. M. Charles Muller, rédacteur pendant neuf ans d'une revue qui nous est un modèle, a été un conseiller judicieux, et les lecteurs de *La Classe de Français* seront heureux d'apprendre qu'il veut bien répondre au courrier des lecteurs dans notre revue. Les Librairies Hachette et Larousse nous ont permis de réaliser une œuvre à la mesure de ceux qui assurent le rayonnement de la langue française dans le monde. Des enseignants que nous avions interrogés par un questionnaire nous ont encouragés et nous ont fourni des indications du plus grand intérêt. A tous nous exprimons notre très vive gratitude.

LE COMITÉ DE RÉDACTION



# ÉTUDES ET ENQ

## ÉTAT ACTUEL DU FRANÇAIS FO

par GEORGES GOUGENHEIM et PAUL RIV

*DIRECTEUR ET DIRECTEUR ADJOINT DU CENTRE DE RECHERCHE ET D'ÉTUDE POUR LA DI*

Le *français fondamental* a été institué par le Ministère de l'Éducation Nationale. Il comprend deux degrés. Le premier degré fondé sur la langue parlée, comporte environ 1 500 mots, répond aux besoins de la vie quotidienne; il s'est appelé d'abord *français élémentaire* (en 1953), avant de devenir, en 1959, le *premier degré du français fondamental*. Le deuxième degré, qui date de 1959, comporte 1 900 mots nouveaux. Son caractère culturel est plus marqué. Il est fondé sur la langue écrite et permet d'aborder avec plus d'aisance la lecture des journaux et des livres. A chacun des deux degrés sont annexées des indications grammaticales : pour le premier degré, seules ont été retenues les formes grammaticales et les constructions les plus employées dans la langue parlée; les acquisitions prévues au deuxième degré fournissent des moyens d'expression plus riches et plus variés[1].

L'élaboration du français fondamental a été confiée par le Ministère de l'Éducation Nationale à un Centre d'études, à l'École Normale Supérieure de Saint-Cloud (S.-et-O.). Ce Centre porte actuellement le nom de *Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion de la Langue Française* (en abrégé C. R. E. D. I. F.). Il a élaboré en outre des méthodes de diffusion : livres d'apprentissage de la lecture destinés aux ouvriers analphabètes ori-

1. Les deux degrés du *français fondamental* ont été publiés par les soins du Ministère de l'Éducation Nationale. Chacun des deux degrés constitue un opuscule séparé. On peut se les procurer au Service de vente des publications de l'Éducation Nationale, 13, rue du Four, Paris, 6e.

LE CHÂTEAU DE SAINT-CLOUD (ESTAMPE DE LA BIBLIOTHÈQUE NATIONALE)

# NQUÊTES

# IS FONDAMENTAL

AUL RIVENC

POUR LA DIFFUSION DE LA LANGUE FRANÇAISE

ginaires d'Afrique du Nord, méthode de langage, de calcul et d'écriture, méthodes rapides de français pour les étrangers cultivés et utilisant les techniques audio-visuelles les plus modernes; le Centre réalise enfin des films de cinéma et des ensembles pédagogiques audio-visuels en vue de l'enseignement du français aux étrangers.

## LES PRINCIPES

L'émoi qui avait accueilli la nouvelle de l'institution d'un *français élémentaire* s'est apaisé. Et il est possible à présent d'examiner calmement les principes sur lesquels sont fondés les deux degrés du *français fondamental*. L'idée d'un *français fondamental* est avant tout pédagogique.

La limitation permet d'établir des étapes dans l'apprentissage d'une langue. Il ne faut pas que la connaissance pratique de cette langue soit proposée à ceux qui l'étudient, surtout s'ils sont des adultes, comme un objectif lointain, précédé d'une longue période d'incertitude. L'adulte désire que le travail qu'il fournit soit efficace, il ne l'entreprend et ne le poursuit avec cœur que si, au bout d'un certain temps, il est en mesure d'utiliser ses connaissances, de façon restreinte sans doute, mais réelle. Cette utilisation suppose que l'on a acquis le maniement d'un certain nombre de mots, de formes et de constructions. Mais cette acquisition n'est vraiment solide que si l'ambition du maître n'a pas été démesurée. A quoi bon faire défiler devant l'élève un nombre infini de mots si celui-ci n'en retient que des bribes, au hasard d'associations non contrôlées. Pour que l'effort soit efficace, il faut qu'il soit guidé vers un objectif précis et point trop éloigné dans le temps. Il faut donner à l'étudiant des connaissances qui lui seront immédiatement utiles, qui, sous un petit volume, lui permettront de faire face à un grand nombre de situations concrètes. Il y a des mots qui servent sans cesse, d'autres qui servent fort peu. Si l'on veut que le vocabulaire présenté puisse très vite être utilisé par l'élève, il faut d'abord qu'il ne soit pas trop considérable; il faut lui enseigner et le forcer à employer les mots et les constructions essentiels, *fondamentaux*. Encore faut-il que ces notions essentielles soient choisies méthodiquement, à partir d'une observation minutieuse de la réalité linguistique, grâce à une enquête assez vaste pour offrir un échantillonnage suffisant. L'expérience d'un professeur isolé, ou même d'un petit groupe de professeurs, pour aussi riche, aussi nuancée, aussi précise qu'elle puisse être, ne saurait suffire à établir ce choix. Nous ne voulons pas dire que la statistique des fréquences de mots, aussi bien dans la langue parlée que dans la langue écrite, soit un critère de choix suffisant. Mais il est nécessaire : lui seul permet de guider la sélection réfléchie et orientée du pédagogue[1].

Trop d'auteurs, se laissant guider par leur fantaisie, ont encombré les premières heures d'enseignement d'une langue d'une foule inutile de mots concrets peu usités, parfois pittoresques ou savants mais peu utiles, très rarement repris, et que l'élève ne peut retenir qu'en raison de leur étrangeté. Apprendre une langue, ce n'est pas faire collection de mots rares, de vocables désignant des objets peu usités. Ce serait confondre vocabulaire et nomenclature. Bien souvent, mus par le désir d'être " complets ", certains auteurs enseignaient le vocabulaire par centres d'intérêts successifs, introduisant dans des textes descriptifs trente ou quarante noms pour la maison, autant pour le corps humain ou le vêtement. Cette orientation essentiellement descriptive faisait parfois oublier que le langage est avant tout un moyen de communication entre les êtres ou les groupes sociaux; que décrire n'est pas sa fonction essentielle. Or dès ce stade de l'initiation, il est indispensable de permettre à l'élève de s'exprimer sur des sujets variés; pour cela il n'est pas nécessaire de lui apprendre dès le début un grand nombre de mots, ni surtout de mots concrets descriptifs. Cela n'est pas seulement vrai pour l'adulte, c'est vrai aussi, avec des nuances, pour l'enfant. Certes l'imagination de l'enfant a besoin d'une base concrète; apprendre, pour le jeune enfant, c'est apprendre à désigner — à désigner beaucoup plus qu'à décrire — mais très vite il éprouve le besoin d'écouter raconter et de raconter lui-même.

Pour cela, un petit nombre de noms concrets bien choisis peut suffire à brosser

1. Sur les détails de la méthode employée dans la détermination du vocabulaire et de la grammaire du premier degré, voir G. Gougenheim, R. Michea, P. Rivenc et A. Sauvageot, ***L'Elaboration du Français élémentaire***, Paris, Didier, 1956.

un décor, à caractériser des personnages, à préciser les circonstances de l'action. Reconnaissons que ces mots concrets sont difficiles à capter par la statistique. En établissant le *français fondamental*, MM. Michea et Gougenheim ont dégagé une notion nouvelle et féconde : la notion de *disponibilité*. Les enquêtes organisées pour sélectionner les *mots disponibles* à côté des *mots fréquents* ont permis aux membres de la Commission du français fondamental d'orienter leur choix de mots concrets sur des données plus objectives. Mais aucune statistique, aussi vaste, aussi nuancée fût-elle, ne permettrait vraisemblablement d'établir une liste limitée de mots concrets capables de satisfaire tous les utilisateurs : il y a dans la nature même du vocabulaire concret une part d'imprévisible, liée à l'intérêt ou aux circonstances. Nous ne pensons pas qu'il soit possible — ni sans doute souhaitable — de " planifier " intégralement l'apprentissage du vocabulaire.

## UNE LARGE ROUTE

Un bon vocabulaire fondamental n'est pas une cellule cadenassée où l'on enferme un condamné à la détention perpétuelle — certains ont pu le craindre au début — ou même à la détention à temps. Nous le voyons plutôt comme une large route qui permettra au voyageur de franchir la première étape avec plus de célérité que s'il empruntait un réseau de petits chemins. Libre à ceux qui se promènent, qui ont le temps, de se perdre au gré de leur fantaisie. Aux autres — qui sont aujourd'hui la majorité —, il n'est certes pas interdit de se laisser séduire par quelques " crochets " touristiques, mais la grande route est nécessaire. Parvenu à l'étape, l'étudiant pourra poursuivre son voyage rapide en empruntant la large voie du *français fondamental* 2ᵉ degré, ou bien explorer déjà telle ou telle zone de la langue spécialisée qui l'intéresse particulièrement, ou mieux encore, combiner les deux possibilités, comme le souhaitent les promoteurs.

En effet, le vocabulaire du *français fondamental* 2ᵉ degré, établi à partir d'enquêtes sur la langue écrite, apporte à l'élève, à côté de substantiels compléments de vocabulaire concret, de nombreux éléments plus abstraits destinés à exprimer un raisonnement (*adapter, admettre, affirmer, apparence, comporter, conclure, confirmer, distinguer, élément, envisager, théorie, vérifier*), à analyser un comportement (*aptitude, attitude, catégorie, craindre, nerveux, sincère*), à juger les êtres, les groupes sociaux ou les œuvres humaines (*audace, caprice, caractère, délicat, exagérer, généreux, grossier, loyal, sain, sensible, sévère, vif*), à agir par la pensée (*approuver, convaincre, encourager, exiger, informer, rassurer, révéler, solidarité, tenter de*), à décrire une société complexe sous ses aspects politiques (*citoyen, communisme, élection, fédération, impérialisme, minorité, municipal, revendication, républicain*), économiques (*budget, capital, déficit, hausse*), administratifs (*officiel, service public, employeur, Sécurité Sociale, taxe*), religieux (*catholique, âme, culte, islam, islamique*), etc.

Dans ce deuxième vocabulaire, bien que la proportion de noms, de verbes et de mots grammaticaux soit presque identique à celle du premier (seuls les adjectifs sont nettement plus nombreux), on n'a pas cherché à explorer systématiquement le vocabulaire concret qu'on fera apprendre à l'élève. On a voulu permettre à celui-ci de raisonner, de sentir, d'apprécier, de comprendre et d'agir — bien plus que de décrire des objets, des animaux ou des paysages. Il est vraisemblable que sentant croître son assurance, recherchant les occasions de parler français, prenant le goût de lire des journaux et des livres ou des extraits d'auteurs, l'élève va enrichir son vocabulaire grâce à de plus nombreux travaux personnels, où la part de l'imprévisible sera sans cesse accrue. Encore faut-il qu'il soit guidé, que le cours qu'il continuera à suivre lui permette de bien assimiler les mots fondamentaux de la langue écrite comme le *français fondamental* 1ᵉʳ degré l'avait guidé dans l'acquisition des mots fondamentaux de la langue parlée familière.

## LES VOCABULAIRES SPÉCIALISÉS

Si ses goûts, ou son métier, ou son programme d'études exigent en outre qu'il explore, hors de ce " tronc commun ", la langue spécialisée de telle science, de telle technique, ou même la langue de l'art ou de la littérature, là encore, il nous a semblé qu'un guide sûr serait utile, en permettant à l'étudiant d'aller plus aisément à l'essentiel. C'est ainsi qu'on a greffé sur le *français fondamental* 1ᵉʳ et 2ᵉ degrés un *vocabulaire d'initiation à la critique et à l'explication littéraire* " destiné essentiellement aux étudiants étrangers qui désirent faire des études de littérature française. Il vise à leur faciliter la lecture des ouvrages et des articles d'histoire littéraire et de critique littéraire, l'intelligence des cours qu'ils pourront suivre et des livres d'initiation à la dissertation littéraire et à l'explication littéraire. D'un point de vue plus actif, il

leur fournira les mots les plus utiles à leurs propres travaux, notamment à leurs dissertations et à leurs explications[1]. »

Au même niveau, viendront plus tard se greffer divers vocabulaires techniques d'initiation : un vocabulaire de l'agronomie (réalisé en collaboration avec l'Université Indienne de Poona et l'Institut National Agronomique de Paris) va bientôt paraître. Deux autres sont en préparation à titre d'essai.

De cet immense chêne qu'est le vocabulaire français, il ne s'agit pas de présenter à l'étudiant toutes les feuilles une par une (sans compter celles qui sont tombées au cours des siècles!) mais de faire apparaître le tronc, les branches maîtresses et les principaux rameaux.

De ce point de vue, il nous a semblé important d'entreprendre cette année de nouvelles études, inspirées par M. Michea qui les a déjà en partie mises en pratique dans son remarquable « *vocabulaire allemand progressif*[2] » l'établissement d'un vocabulaire général d'orientation scientifique (qui rassemblerait les mots essentiels communs aux diverses sciences) et de différents vocabulaires scientifiques et techniques spécialisés.

Il est difficile de prévoir ce que sera ce vocabulaire général : il est probable qu'il rassemblera beaucoup de verbes et de noms abstraits, des adverbes, des mots grammaticaux de relation, exprimant des notions générales communes aux différentes sciences : la pensée logique, le raisonnement scientifique (rapports de cause à effet, déduction, induction, corrélation, analogie), la pensée qui guide une expérience et en tire les conclusions, la nécessité de traduire en valeurs mesurables l'observation des phénomènes; ce vocabulaire général pourrait être, par rapport au vocabulaire scientifique, ce qu'est le *français fondamental* 2e degré par rapport au vocabulaire usuel. Il est probable d'ailleurs que nous devrons établir plusieurs vocabulaires généraux suivant les différents groupes de sciences.

Comme pour le *français fondamental* 1er et 2e degrés, le but de cet ensemble de recherches est double :

1° Pensant aux étudiants, nous cherchons à leur présenter d'abord le vocabulaire le plus immédiatement utile, celui qu'ils auront à employer le plus fréquemment; de ce point de vue, il serait utile qu'on en publiât sinon des traductions mot à mot, du moins des transpositions en langue étrangère de façon à permettre aux étrangers d'aboutir aux mots et expressions français à partir de leurs propres notions et de leur expression linguistique;

2° Pensant surtout aux professeurs, aux auteurs de manuels, de cours, de méthodes, d'ouvrages de vulgarisation scientifique, aux scénaristes de films ou d'émissions de télévision destinés aux étrangers, nous avons voulu leur donner les moyens de présenter la matière de leur enseignement de la manière la plus simple possible, c'est-à-dire en employant le plus petit nombre possible de mots différents, et en écartant consciemment les expressions peu usitées, ou imposées par un snobisme routinier, ou une affectation pseudo-scientifique hors de propos.




Ainsi donc, la modeste liste de 1 374 mots qui a servi de point de départ à notre travail, et dont l'apparente pauvreté avait parfois inquiété, apparaît maintenant à sa vraie place, à l'entrée d'un vaste ensemble qui permettra aux étudiants étrangers d'explorer de façon progressive, méthodique, et de plus en plus différenciée, l'ensemble du vocabulaire français.

Il reste à parler de l'autre aspect du *français fondamental* : de l'étude progressive des formes grammaticales, et à passer en revue les principales réalisations pédagogiques qui ont mis en œuvre le *français fondamental*. Ce sera l'objet de notre prochain article.

GEORGES GOUGENHEIM ET PAUL RIVENC

1. *Vocabulaire d'Initiation à la critique et à l'explication littéraire*, Paris, Didier, 1960, p. 5.
2. René Michea, *Vocabulaire allemand progressif*, Paris, Didier, 1959, pp. 160-280.



# LES CLEFS DU ROYAUME

par R.-L. WAGNER
*PROFESSEUR A LA SORBONNE*
*DIRECTEUR D'ÉTUDES A L'ÉCOLE DES HAUTES ÉTUDES*



A un enseignant (que je suppose aimer son métier) ne s'offre pas d'occupation plus attachante que celle de conduire des élèves à l'intelligence et à la pratique d'une langue vivante. Aucune toutefois ne soulève autant de difficultés délicates; et, ne serait-ce qu'à cause des traditions séculaires qui pèsent sur lui, l'enseignement du français est peut-être le plus difficile de tous.

## CE QUI REND L'HOMME LE PLUS ÉTRANGER A L'HOMME

Mathématiques, physique, chimie, biologie sont, par nature, des matières d'un abord relativement aisé à tous. Leur étude exerce les pouvoirs les plus hauts, les plus abstraits, donc les moins conditionnés de l'esprit. Quand ils pensent le même problème, en physiciens par exemple, un Chinois et un Anglais, un Russe et un Français voient s'abolir un instant à peu près tout ce qui par ailleurs les particularise et les oppose. Ils parviennent à se rejoindre, à se comprendre, comme sur un sommet, au terme de démarches commandées par une même logique. Entente que symbolise l'emploi d'un système de signes — ou méta-langage — dont la structure schématique, rigoureuse, ne doit rien à celle des langues parlées.

A l'inverse, le linguiste et le grammairien travaillent sur une chose qui singularise et différencie les groupes humains, donc les hommes dès leur enfance. Si *le langage* est généralement humain — au point qu'on peut définir l'homme par cette faculté — il se trouve que *la diversité des langues* est ce qui rend l'homme le plus étranger à l'homme.



## LE LIEU MÊME OÙ S'ÉLABORE NOTRE PENSÉE

C'est que la langue ne donne pas seulement un habit, une apparence à nos pensées. On doit aller plus loin : la langue est le lieu même où s'élabore notre pensée. De ce qui s'opère obscurément au fond de nous, rien ne mérite le nom d'idée, de sentiment, de projet, de volonté avant d'avoir été formulé dans notre idiome, c'est-à-dire par les seuls moyens et dans les seules limites que celui-ci autorise. De même pour tout ce qui nous environne. Le monde extérieur s'organise, une fois que ce qui le compose — êtres, choses, qualités, ainsi que leurs relations — peut être traduit au moyen des catégories et des rapports arbitraires, d'un type éminemment singulier, qui dessinent la structure d'une langue.

Cela fait qu'une pensée très simple représente, quand on y songe, une manière de voir toute conditionnée par une structure morphologique particulière. Il paraît banal de décrire un procès soit du point de vue de son agent (Ex. *Cet automobiliste a renversé un piéton*), soit du point de vue de son patient (Ex. *Ce piéton a été renversé par un automobiliste*). Rien ne l'est moins, en fait. Cette liberté tient en tout et pour tout à l'existence d'une classe : le verbe, et dans cette classe à l'existence d'une catégorie de transitivité dont un des critères est le renversement de la voix active à une voix passive. Ce que voulait dire précisément un Grec du v^e siècle avant Jésus-Christ à l'aide d'un verbe " moyen " ou en usant de la négation μη de préférence à οὐ, nous ne pouvons plus le savoir; et quant au premier point, si l'existence de formes pronominales en français nous permet de l'entrevoir, ce n'est qu'une vue très inexacte, *cela se dit* ne tenant pas entre *on dit cela* et *cela est dit* la place que le " moyen " occupait en grec entre l'actif et le passif.

A un niveau incomparablement plus élevé, les extases d'un mystique, les intuitions profondes d'un poète se perdent à jamais, si elles ne se formulent pas dans un idiome; mais du moment où elles s'informent (où l'indicible devient dit) elles prennent du même coup un ton, une résonance, un sens qui les localise et les nationalise étroitement. Jean de la Croix hispanolise ses visions, comme Mahomet avait signé les siennes de la seule couleur de feu de l'arabe. Jean-Jacques donne une voix française à ce qu'il croyait être un état de silence absolu quand il rêvait sur les rivages de son île. Et ne nous y trompons pas. Les poèmes de la

*Nuit obscure*, les premières sourates du Coran, les pages des *Rêveries* n'ont de sens que dans et par les langues où ces textes furent écrits. Rien, en art, n'est plus inapproprié qu'une distinction entre un contenu (sens, pensée) et un revêtement, un contenant. Rien n'est plus faux. Un traducteur ne livre jamais qu'un cadavre. S'il existe certaines " adaptations " géniales, c'est qu'un artiste, au prix de mille faux sens et contresens *textuels*, a recréé pour ainsi dire son modèle; mais il fait alors de lui tout autre chose que ce que le modèle était.

Il faut ajouter qu'on n'a pas bien appris une langue étrangère si l'on n'est entré dans un certain comportement — gestes, attitudes — auquel cette langue est associée et qu'elle commande peut-être. Une langue n'est pas dite " morte " seulement parce qu'on ne la parle plus, mais aussi parce qu'elle a cessé d'être le centre auquel instinctivement ceux qui la parlaient rapportaient leurs manières d'être.

●

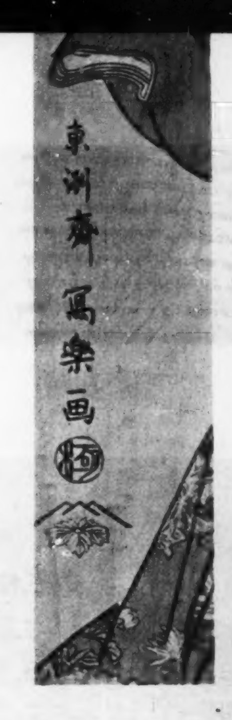
Voilà ces principes élémentaires qu'un professeur de langue a, je pense, à se remémorer sans cesse. Cet enseignant demeure en deçà de la tâche qu'il assume s'il ne met pas ses élèves en état de se sentir ainsi étrangers à eux-mêmes, quel que soit le pays d'où ils sont originaires, quel que soit l'idiome qu'ils parlent de naissance.

On n'émet pas de paradoxe quand on affirme que seuls les professeurs de français à l'étranger enseignent le français comme une *langue vivante*. Et ajouter qu'ils travaillent dans de meilleures conditions que leurs collègues d'ici n'est pas non plus aller contre le vrai. Ils ne se heurtent pas, en effet, à la résistance passive qu'un élève français oppose toujours à son maître : " Que peut-il m'apprendre d'une langue que je parle? " source d'un malentendu profond que l'enseignement moderne n'a pas encore su dissiper. Autre liberté précieuse : ils n'enseignent le français que pour lui-même, sans le souci de faire servir leurs classes de grammaire à celles où l'on traduit du latin et du grec.

## APPRENDRE UNE LANGUE, C'EST TOUJOURS ACQUÉRIR UNE CULTURE

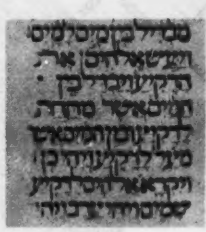
Ceux qui jouissent d'une telle situation, privilégiée à mes yeux, doivent tirer d'elle tous les avantages qu'elle implique. Et d'abord ils rejetteront comme absurde l'opposition si factice entre un enseignement du français orienté à des *fins pratiques* et un autre qui viserait à des *fins culturelles*. Quelle erreur : Et quelle étroitesse! Comme si le premier, conduit à son terme, ne représentait pas pour *tous* ceux qui en bénéficient la promesse et le moyen d'acquérir une culture française! Quant au second, s'agit-il d'une " culture " désincarnée, d'un répertoire d'idées, de principes, de valeurs transcendantes, supérieures en quelque sorte aux formes que leur ont donnée *hic et nunc* prosateurs et poètes, romanciers, moralistes, hommes de théâtre? J'avoue, pour ma part, ne pas savoir du tout où situer cette " culture ". Si au contraire on entend sous ce mot ambigu un trésor de textes et de propos exactement circonscrits, délimités par une expression et ne dépassant jamais la mesure que leur donnent les mots et les tours, ceux qu'on a mis en état de parler et d'écrire couramment en français peuvent, quels qu'ils soient, y accéder tout de suite. Je ne conçois pas un enseignement du français " au rabais ".

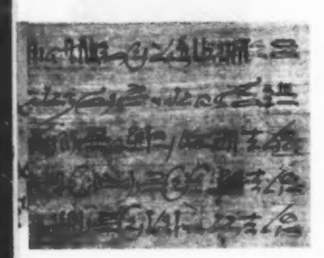
Premier but, donc : conduire dans le moins de temps possible les élèves à cette *pratique* qui est la condition nécessaire et suffisante de leur entrée dans un royaume étranger tout nouveau pour eux. A ce niveau, ce qu'on appelait autrefois la grammaire élémentaire me paraît un moyen dépassé. On inaugure à l'heure qu'il est, en Grande-Bretagne, en France, en Amérique, des centres où se pratiquent, avec un indéniable succès, des méthodes d'acquisition accélérée des langues vivantes. D'ici peu d'années, les classes d'apprentissage traditionnelles — et qui aboutissent à des résultats si dérisoires — seront à bon droit tenues pour des vieilleries. Je voudrais que tous les professeurs de français à l'étranger passent par ces centres et appliquent ensuite eux-mêmes ces méthodes. Ils prendront ainsi la tête d'un mouvement qui aura ses contrecoups en France même.

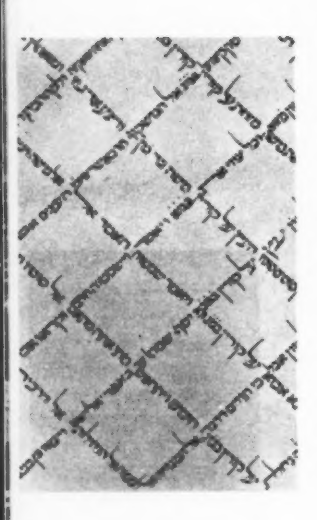



## UNE MAITRESSE-CLEF

Toutefois ils verront plus loin, justement parce que, lorsqu'ils divulguent l'usage du français, ils servent aussi la cause de la civilisation que cette langue exprime. Et c'est là qu'intervient à point la grammaire. A ce propos, je me rappelle les ricanements avec lesquels des recrues — dont j'étais — saluèrent un adjudant, sorti de Joinville, quand celui-ci s'avisa de nous apprendre à marcher. La vérité est que nous ne marchions pas, nous nous traînions, même ceux qui, comme moi, avaient fait un peu de montagne. Et cet homme nous enseigna de fait à marcher, rien qu'en nous dévoilant ce qui se passe dans le corps quand on marche. La culture est d'abord une conscience éclairée. Vos élèves parlent français, perdent de jour en jour leur accent, acquièrent du vocabulaire. Il s'agit maintenant de les faire réfléchir sur tout







ce que, jusqu'ici, voile et obscurcit l'automatisme qu'on a déterminé en eux : c'est le rôle de la grammaire descriptive.

" Descriptive ", épithète lourde, mais préférable, pour mon goût, à d'autres (" analytique ", " normative ", " historique ", " structurale ") parce qu'elle les inclut toutes. L'essentiel est de ne pas s'imaginer ou laisser croire qu'il y a plusieurs grammaires et qu'elles s'opposent. Il n'existe qu'une grammaire qui, suivant les cas, requiert une démarche ou une autre.

Les textes sur lesquels on s'appuiera auront tous, évidemment, valeur de modèles. Ils peuvent aller, je pense, de quelques pages simples de Montaigne ou de Descartes jusqu'à des morceaux choisis dans un roman de Claude Simon. Quatre siècles paraissent à première vue un laps de temps immense; mais c'est une illusion. Sous des différences réelles, mais en somme assez secondaires, ces textes témoignent d'un état de langue cohérent. Si l'on parle de français " classique " et de français " moderne ", c'est qu'on pense à des changements dans l'ordre de l'esthétique, du style et du lexique. Ce serait en revanche fausser les choses que de donner à une telle distinction une valeur grammaticale. Cette langue *écrite*, base de toute analyse, représente, faut-il le rappeler, une invention admirable mise au point patiemment, dès le IXe siècle, par des clercs d'esprit moderne; étudiée, conduite ensuite à une perfection étonnante par des générations d'écrivains. C'est pour elle qu'on apprend le français, et les leçons qu'on y trouve sont les normes du " bien dire ". Or, de celles auxquelles ont obéi Racine, La Bruyère, Voltaire, Diderot, Hugo, il en est fort peu de caduques, aujourd'hui. Qui ne comprendrait pas la valeur de l'imparfait du subjonctif dans cette phrase de Chateaubriand : *Je doute que la cataracte du Niagara me causât la même admiration qu'autrefois* fera des faux sens quand il lira chez P. Mérimée : *Elle aimait à tisser une toile, non pas pour y prendre des mouches, mais pour l'art apparemment, car je ne pense pas qu'elle intriguât jamais pour faire quelque méchanceté*, ou chez A. Gide : *Sans doute tout n'est pas égal dans ce petit livre, encore que je n'en voulusse rien retrancher*. Dans les deux dernières phrases cette forme a toujours la fonction modale qui lui était dévolue en français classique et encore au début du XIXe siècle : à savoir d'exprimer une éventualité pure en deçà des catégories temporelles qui se dessinent au niveau de l'indicatif. Valeur toute conforme à celle de *je feïsse* (= je fisse) qui, en ancien français, signifiait, suivant le contexte " j'aurais pu faire ", " je pourrais faire (en ce moment) ", " je pourrais faire (un jour) ".

Que signifient ces normes? Un choix très réfléchi parmi les valeurs d'emploi auxquelles se prête soit un système phonologique (celles-ci sont transitoires), soit un système morphologique (celles-là peuvent être très durables). C'est donc ce système qui sera décrit, étudié, expliqué.

## PARTIR DE LA LANGUE...

Pour un travail de ce genre, il faut prendre comme point de départ la langue, c'est-à-dire les formes et leurs catégories. Qui en choisit un autre (les choses et les relations objectives par exemple, ou des notions, ou la psychologie) se perd inéluctablement. Toute justification préalable de la grammaire par la sémantique est une erreur; et l'on ne comprend rien au rôle véritable de l'esprit pensant dans l'exercice du langage à moins d'avoir inventorié et classé d'abord les formes dont le hasard compose la structure d'une langue.

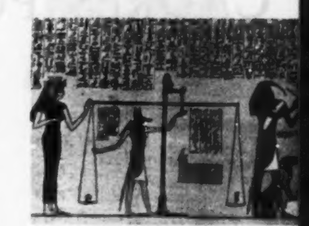
Il n'existe pas deux *réalités* différentes derrière les phrases : *Ce coureur a fait une bonne course* et *Ce coureur a bien couru*; ni derrière : *Je vais essayer d'atteindre Bordeaux avant la nuit* et *Je vais essayer d'arriver à Bordeaux avant la nuit*. Il existe dans la langue des espèces de mots : ici le substantif qui ne tient son statut (genre, nombre) que de lui-même et des déterminants spécifiques sur lesquels il s'appuie; et là un verbe dont les marques sont toutes différentes. De même pour les relations *atteindre + objet*, *arriver à + complément*. Notre représentation du réel s'insère dans les moules (classes, espèces de mots, catégories, constructions) dont dispose le français. Quant à " l'esprit ", le rôle qui lui est dévolu est de reconnaître les valeurs d'emploi que ces formes, en s'opposant, peuvent assumer, de les affiner, de retenir celles qui sont le plus efficaces.

## ... POUR ABOUTIR A UN SYSTÈME DE VALEURS

Dans cette description, qui aboutit à un inventaire des valeurs d'emploi, on se libérera des " a priori " traditionnels qui pèsent encore sur la plupart des grammaires scolaires. Prenons un exemple. On lit encore souvent que le verbe est ce que les Allemands appellent un *Zeitwort*, c'est-à-dire un mot propre à exprimer le *temps*. Et il est bien vrai qu'au mode *indicatif* l'existence d'une forme non marquée (*je vois*) entre deux formes marquées (*j'ai vu* et *je verrai*) permet à toute personne qui parle de situer le procès *voir* dans l'une ou l'autre de ces époques où se catégorise notre expérience du temps vécu : le passé et l'avenir. Mais cette propriété, déjà bien moins efficace au mode subjonctif, devient nulle à mesure qu'on atteint le participe et l'infinitif. Là ce n'est que le contexte qui affecte ces formes (*voir, voyant*) d'une valeur temporelle. D'autre part la structure différenciée du verbe français le rend apte à exprimer toute une série de relations étrangères à la notion de temps-époques. Ainsi, à tous les modes, l'opposition d'une forme composée à une forme simple assure le moyen de décrire les

*phases* d'un procès : celle du procès en cours (*il chante*) celle du procès achevé (*il a chanté*). Assistant à une course d'obstacles, suivant un cheval, je puis dire au moment de tel obstacle : *il va sauter — il saute — il a sauté*, de telle sorte que la phase correspondant à *il a sauté* est forcément postérieure à celle qu'évoque *il saute*. Appeler dans cet emploi *il a sauté* un " passé " est un véritable non-sens. Cette opposition ressort clairement des phrases suivantes où l'on fait alterner l'infinitif simple et l'infinitif auxilié du même verbe : *Je voudrais lire ce livre avant mon départ. Je voudrais avoir lu ce livre avant mon départ*. Ce n'est que quand on la rapproche de la forme simple d'un autre verbe qu'une forme composée peut prendre la valeur d'un antérieur; encore ne perd-elle pas pour autant sa valeur descriptive, et d'autre part cette antériorité n'est pas " temporelle ", puisqu'elle se situe au sein même de l'époque évoquée par le verbe simple : *Quand il l'eut regardée il partit. Quand il l'aura vue, il partira.* Dans un article fondamental, M. E. Benveniste a montré comment le système du verbe français était propre à différencier le plan du récit *historique* (où le passé défini joue un rôle éminent à la 3[e] personne) et celui de l'énonciation *personnelle* dont les trois formes de base : *j'ai vu, je vois, je verrai*, comportent d'ailleurs toutes, morphologiquement, une marque originelle de présent : le *ai* de *j'ai vu* identique à la désinence *-ai* de verrai[1]. Enfin on n'oubliera pas quel secours les formes en *-ais* (imparfait, conditionnel) apportent quand il s'agit pour nous ou de constater qu'un fait n'appartient plus à l'actualité que nous vivons en ce moment précis : rôle qu'assume l'imparfait, seul ou en relation avec un passé défini (*Il neigeait. On était vaincu par sa conquête. — Il croisa un homme qui boitait*); ou bien d'expulser hors de cette actualité vécue un rôle, une éventualité. (Ex. : *A ta place, je ferais ceci*). D'où la nuance essentielle qui sépare deux phrases hypothétiques telles que : *S'il fait cela, je ne le lui pardonnerai pas. S'il faisait cela, je ne le lui pardonnerais pas.* Ces valeurs, bien entendu, ne découlent pas d'une sorte de décret providentiel. Les formes vivent et se modifient avec le temps. Certaines disparaissent, il y en a d'autres qui naissent et qui se fixent dans le système. L'histoire rend compte de ces évolutions et en définitive c'est elle qui explique l'existence, à tel ou tel moment, d'un système de formes structuré de telle ou telle manière. Mais à partir de là il convient de faire intervenir les hommes, intelligents par définition, qui, sous des conditions de penser très générales et constantes définies par G. Guillaume, ont à tirer parti de ce système. Ce sont eux, alors, qui, suivant leurs besoins, découvrent, expérimentent, fixent toutes les valeurs qu'impliquent les oppositions des formes et de leurs catégories. Travail d'autant plus délicat que le système — donné par l'histoire — est plus complexe; travail d'autant plus merveilleux, quand il se trouve des artistes pour appliquer à la langue leurs facultés d'analyse et d'invention. Les grandes langues de culture et de civilisation — dont en Europe le français est le type — ne sont pas autre chose que les produits d'un tel travail. La grammaire, au sens propre, représente la vue, plus ou moins fine, que les sujets parlants ont prise de la langue, c'est-à-dire du système, plus ou moins riche, de leur idiome et des pouvoirs qu'il implique.

Sans anticiper davantage sur le sens de cette revue et sur le rôle de ceux qui y collaboreront, je voulais simplement montrer que la tâche des grammairiens est la suivante. Retracer devant leurs élèves, après avoir dessiné devant eux les données de l'histoire, les démarches de la pensée réflexive qu'écrivains, artistes ont conduite sur elles. Souligner la part de liberté que cette réflexion suppose, mais aussi les limites que le système impose inéluctablement à la pensée. On ne récriminera pas contre ces dernières. Les hommes sont rebelles, par bonheur, à toute unification foncière. Ils s'opposeront toujours par quelque chose, et cette diversité est une loi — j'ajouterai un charme — de notre condition. S'ils s'unissent au niveau des connaissances et des sciences qui requièrent l'emploi d'un méta-langage, c'est pour rompre ensuite, dès qu'ils reviennent à l'emploi de leurs langues vivantes. Mais, comme l'imagination permet à chacun de vivre deux, trois ou dix existences dans la durée d'une seule vie, apprendre deux ou plusieurs langues nous donne le pouvoir d'appartenir à autant de familles humaines. D'où le rôle éminent des maîtres qui détiennent les clefs de tous ces royaumes. D'où l'importance qu'il y a à ce qu'ils sachent que la grammaire — entendue comme il faut — est la maîtresse-clef, celle qui ouvre la dernière porte par où l'on pénètre en somme dans un système inconnu de pensée et de vie.



R.-L. Wagner



1. E. Benveniste. *Les Relations de Temps dans le verbe français*, dans le *Bulletin de la Société de Linguistique de Paris*, LIII, 1959, pp. 69-82.



# CADRES POUR L'ÉTUDE DU ROMAN FRANÇAIS DE

par R.-M. ALBÉRÈS

*MAITRE DE CONFÉRENCES A LA FACULTÉ DES LETTRES DE GRENOBLE, DÉTACHÉ A L'INSTITUT FRANÇAIS DE FLORENCE*

*Je propose ici seulement à mes collègues, professeurs, et conférenciers français et étrangers, des " thèmes " et des " attitudes " littéraires. Il leur appartient de discuter et de nuancer cette histoire littéraire prématurée, hâtive aussi; trop rapidement présentée. Je suggère simplement une méthode pour l'étude de la littérature* présente, *dans sa diversité; cette méthode consiste essentiellement à envisager une œuvre trop récente pour que sa valeur soit assurée, comme un* exemple *d'une certaine* tendance. *C'est pourquoi, pour éviter catalogue et énumération, je ne cite que* quelques *auteurs contemporains, pris comme " exemples " et comme " signes ". Si l'on s'intéresse à quelque autre, j'espère qu'on pourra le replacer dans les " cadres " que je propose.*



Que l'on ait à traiter du roman français de 1945 à nos jours dans un cours portant sur plusieurs mois, ou de l'un de ses aspects dans une conférence, on se heurtera à la même difficulté; on risque de tomber dans le " catalogue " et l'énumération, pour vouloir trop citer. Au lieu d'une dizaine de très grands auteurs, on en trouve une cinquantaine dont les talents s'affrontent, se valent et se mêlent. Ne peut-on dans ce cas, au lieu de centrer cours ou conférence sur la personne des romanciers, dégager des " inspirations " et des " tendances ", que l'on illustrera *en passant* par un texte, par un thème, par un personnage de tel ou tel romancier, sans s'appesantir sur la personnalité de ce dernier? C'est, bien sûr, réduire trop tôt la vie littéraire actuelle à une histoire littéraire des thèmes, mais on peut être amené à courir ce risque pour éviter la dispersion, tant que le tri n'a pas été fait entre les personnalités d'écrivains.

Dans la période littéraire qui précède la nôtre, Mauriac, Julien Green, Bernanos, Saint-Exupéry, Malraux, pouvaient se grouper très aisément sous le commun dénominateur d'une inquiétude morale et d'une analyse de la condition humaine. Entre 1945 et 1948 encore, avec *Les Chemins de la Liberté* de Sartre, *La Peste* de Camus, *Le Sang des autres* de Simone de Beauvoir, prédominait la même littérature qui, à travers une expérience dramatique, d'ailleurs nouvelle, posait des problèmes moraux, ontologiques, métaphysiques.

C'était, en fait, pour cette intention romanesque, le chant du cygne, la fin " d'une période de littérature tragique ", consacrée au " sens de la vie " : à partir de 1948, se précise, chez les écrivains nouveaux, la volonté très nette de livrer leur expérience *sans* implications morales ou métaphysiques. C'est à partir de cette constatation que l'on pourra tenter de définir l'évolution littéraire postérieure.

## I. — RETOUR A L'ANECDOTE ET AU RÉALISME

Le véritable après-guerre, qui commence vers 1948, marque une réaction contre le roman " de la condition humaine ", qui était partiellement devenu roman " engagé ". *Vipère au poing*, de Hervé Bazin, *Le Salaire de la Peur*, de Georges Arnaud, *Les Ambassades* de Roger Peyrefitte, ne trouvent plus, dans une expérience particulière, un problème moral à résonances universelles, mais un fait divers, une anecdote, qui tire seulement sa valeur du fait qu'elle est dure, piquante, relevée par la verve de l'auteur. *La Nausée* était encore un livre pascalien. Lorsqu'en 1948 un Hervé Bazin est imposé par le

# DE 1945 A NOS JOURS

public, c'est au contraire parce que son histoire, celle d'un fils de famille révolté contre sa famille, est un simple fait, frappant et brutal certes, mais sans valeur exemplaire et morale, de la vie civile, de la vie banale.

Voilà une nouvelle forme de " réalisme ". Pas plus qu'avec le roman " tragique ", moral et métaphysique, elle n'a rien à voir avec le réalisme traditionnel. Elle remplace le " roman-fresque " (Martin du Gard, G. Duhamel, J. Romains), issu du naturalisme, par un roman-témoignage; la réalité sociale et humaine n'est plus vue dans un tableau objectif, mais *à travers l'expérience, la verve et l'humeur* d'un héros-narrateur qui sert de témoin : Michel de Saint Pierre dans *La Mer à boire*, Hervé Bazin dans *La Tête contre les murs*, livrent, en les transposant à peine, des expériences réelles : verve et picaresque.

Marqué par le *retour à l'anecdote*, ce réalisme nouveau est fort différent de ce que l'on a pu appeler " néo-réalisme " en Italie (Moravia, Silone, Carlo Levi, et l'après-guerre du cinéma italien), ou en Espagne après 1950 (Sebastian Juan Arbó, Camilo José Cela avec *La Ruche*, Jesús Hernández Santos, Juan Goytisolo, les films de Bardem, etc.). Le néo-réalisme italien ou espagnol se veut objectif (souvent inspiré par une certaine image du roman américain, Hemingway et Dos Passos). Le retour au réalisme implique au contraire en France *l'intervention subjective d'un narrateur violent, partial et passionné.*

1. *Le roman-témoignage.* Cette tendance romanesque, très marquée à partir de 1948, prend des formes diverses selon qu'y prédomine l'une ou l'autre des intentions qui l'ont fait naître. Lorsque, dans ce goût nouveau de l'anecdote frappante, s'affirment essentiellement la personnalité, la verve, et l'expérience pratique de l'auteur, s'imposent les romans semi-autobiographiques de Romain Gary (*Education européenne*), de Roger Vailland (*Drôle de Jeu*), d'Hervé Bazin, de Michel del Castillo. Leur valeur première est de témoignage direct; on pourrait alors citer à côté d'eux *Angelina, fille des champs*, où une authentique paysanne, Angelina Bardin, transcrit directement son expérience.




2. *Le roman-reportage.* Parfois, au contraire, sans que l'auteur s'efface et renonce à colorer le récit, la réalité observée l'emporte sur l'humeur personnelle et sur la sensibilité individuelle. Ce sont alors les reportages romancés de Michel Cesbron sur des questions de brûlante actualité, prêtres-ouvriers ou enfance délinquante (*Les saints vont en enfer, Chiens perdus sans collier*), de Jean Hougron, de Paul Tillard; les souvenirs pathétiques de Christine Arnothy (*J'ai vingt ans et ne veux pas mourir*); le réalisme romanesque de Serge Groussard (*La Femme sans passé, Un Officier de tradition*); les peintures nord-africaines de Mohammed Dib, de Mouloud Mammeri, d'Albert Memmi; les classiques peintures sociales de Michel de Saint Pierre (*Les Aristocrates, Les Ecrivains*); les romans exotiques documentés de Michel-Droit, de Jacques Lanzmann, les reportages-méditations de Jules Roy. A l'extrême, cette forme romanesque, fort évidemment influencée par le journalisme, aboutit au " picaresque ".

3. *Le récit " mériméen "*. — Si le réalisme nouveau du roman français est fondé sur la " valeur de choc " de l'anecdote, il arrive aussi que l'auteur place l'accent sur la mise en valeur dramatique du fait divers envisagé (l'art de Mérimée dans *Mateo Falcone*); et, en effet, à l'intérieur de la tendance réaliste, s'affirme aussi, en troisième lieu, le besoin de faire du roman en récit net, bref et dur, non sans valeur pathétique. C'est alors la forme du " récit ramassé " et dramatique, qui s'apparente à l'art de Joachim Fernau, de Jens Rehn, de Heinz Risse, de Friedrich Dürrenmatt, en Allemagne ou en Suisse. Vahé Katcha, Henri Queffélec ou Marguerite Duras y excellent; cette dernière a écrit les dialogues de *Hiroshima mon amour*.




Ainsi, après la désaffection du roman à tendances philosophiques et morales, l'anecdote réaliste a prédominé, à partir de 1948, sur la fresque réaliste, s'exprimant sous trois formes, inspirées par la verve et l'expérience personnelles, par le reportage et le fait divers, ou par le récit dramatique mériméen.

## II. — L'ÉCOLE DE LA DÉSINVOLTURE

En même temps que se produisait ce retour au réalisme anecdotique, c'est-à-dire vers 1950, s'affirmait une autre tendance littéraire, mondaine et légèrement aristocratique. Elle représentait, elle aussi, une réaction contre le roman " engagé " (au point de vue métaphysique, moral ou politique). Mais, au lieu de se tourner vers le réalisme propre à la vie du xx^e^ siècle, cette tendance a cultivé un art littéraire de type " mondain ", raffiné, étranger aux aspects concrets et vulgaires de la vie réelle. Le personnage-type de ce roman, caractéristique des années 1950-1955, on le trouverait dans les œuvres de Roger Nimier ou de Françoise Sagan : chez l'un ou chez l'autre, c'est un être jeune, désabusé et ardent, qui s'estime, plus ou moins consciemment, supérieur aux autres (ce qui nous éloigne de l'atmosphère réaliste) : le héros du *Hussard bleu* de Nimier, avec son outrecuidance de mâle, ou les héroïnes de Françoise Sagan, avec leur tristesse audacieuse de jeunes filles ou jeunes femmes. Dans les deux cas, qu'il se décrive comme actif ou passif, comme insolent ou comme abattu, il s'agit d'un être humain qui appartient à une race distincte des autres hommes, raffiné et désabusé. Il peut alors prendre l'aspect d'un héros " stendhalien " (Nimier, Giono dans *Le Hussard sur le toit*, etc.), aussi bien que d'un " blouson noir " ou d'un " blouson doré " de notre actualité, ou d'un pseudo-" existentialiste " (il y a dix ans), bref, d'un être qui, devant le monde, est victime d'une impuissance et d'une " pose " (qui peuvent être fort sincères d'ailleurs).

Cet esthétisme a donné lieu à une littérature mondaine, dans la mesure où il a parfois recours à une élégance et à une précision psychologique qui rappellent ce que l'on tient pour les romans libertins du xviii^e^ siècle. On a donc vu se répandre l'affectation d'écrire de manière aussi raffinée, cruelle et lucide, que l'auteur des *Liaisons dangereuses*. Malgré son caractère artificiel, cette tendance a favorisé la naissance d'œuvres qui ne manquent pas d'authenticité : aussi bien celle de Louise de Vilmorin que celle de Roger Vailland par exemple.

Cet épisode dans l'histoire du roman actuel marque en France une certaine nostalgie de l'épicurisme élégant. Cette nostalgie reste un fait de culture, spécifiquement français, anachronique, mais réel.

## III. — LES PUISSANCES DU RÊVE ET LES POUVOIRS DU ROMANCIER

(Roman lyrique et poétique, "Nouveau roman")

Le roman non réaliste, coloré de légende, de poésie, d'un sens caché de l'existence, avait vécu en marge de la tendance réaliste dominante. Mythes kafkaïens, images ultra-symboliques de l'absurde et de la logique cachée de la vie, chez Maurice Blanchot (*Thomas l'obscur*, *Les Très-Haut*), ou, colorées par une influence du romantisme allemand, chez Julien Gracq (*Au château d'Argol*, *Le Rivage des Syrtes*). Plus facile d'accès était le roman poétique d'André Dhotel (*Ce lieu déshérité*, *Nulle part*), récit gris et mystérieux où se retrouve la féerie sentimentale du *Grand Meaulnes* et des légendes arthuriennes transposées dans la vie quotidienne. Eclatant et sensuel au contraire est le roman lyrique, sec et chaud, d'André Pieyre de Mandiargues (*Le Lis de mer*); soumis au rythme intérieur chez Marguerite Yourcenar (*Mémoires d'Hadrien*).

Mais la prédominance même des tendances anecdotiques, réalistes, picaresques, va faire naître par opposition, à partir de 1952, non tant un roman " poétique " et " symbolique " comme ci-dessus, mais un roman d'*étude en profondeur*, faisant appel à des techniques et à des points de vue inhabituels, à des optiques de dépaysement (plongées dans la conscience ou dans l'objet), comme l'avait fait trente ans plus tôt l'école anglaise (James Joyce ou Virginia Woolf).

En effet, dans l'immédiat avant-guerre, chez Bernanos ou Malraux, on trouvait *à la fois* un réalisme apparent qui ne déroutait pas le sens commun, et une angoisse, une mise en question (métaphysiques et morales le plus souvent) qui donnaient au roman une certaine " profondeur ". Cette " profondeur " — pour employer un mot simple et commode — manque à ce que nous avons appelé (paragraphe I) le " réalisme nouveau ", verveux, pris sur le vif, plein de vérité, mais relativement superficiel... Le besoin de profondeur se traduit alors dans des romans abstrus, faits d'exploration et de recherche technique, ce que l'on appelle actuellement le " nouveau roman ". En somme, deux aspects qui étaient unis dans la grande époque de Bernanos et Malraux — réalisme du bon sens d'une part, inquiétude et profondeur d'autre part —, se trouvent disjoints aujourd'hui, et s'expriment *séparément* soit dans le " réalisme nouveau " (Bazin,












M. de Saint Pierre), soit dans le " nouveau roman " (Robbe-Grillet, Butor), l'un étant abstrus et difficile, l'autre superficiel.

Il n'y a d'ailleurs rien de commun entre les romanciers de "l'école du nouveau roman", que la même volonté d'une "profondeur", ou d'une optique incongrue, qui dépassent le réalisme simpliste... Le fondateur de l'école, Alain Robbe-Grillet, modifie notre vision du monde en donnant plus d'importance aux *objets* qu'aux êtres : une histoire, inquiétante, fascinante, nous est contée par lui à travers un décor, où les consciences humaines qui la vivent n'apparaissent au contraire que comme un vide, une hésitation. Inversement, Nathalie Sarraute, dont l'œuvre est en partie antérieure, s'enfonce dans la chaleur, la touffeur et les balbutiements de la conscience, comme autrefois Katherine Mansfield ou Virginia Woolf. Michel Butor est le plus accessible de ces romanciers : il condense une vie dans l'examen de conscience que fait un homme pendant un voyage de 24 heures entre Paris et Rome (*La Modification*), ou analyse plusieurs fois les mêmes événements à travers la conscience de personnages différents (*Degrés*). Dans *La Route des Flandres*, en 1960, Claude Simon fait deviner et reconstituer l'histoire d'une famille par trois prisonniers de guerre qui, dans leur oisiveté, s'amusent à parler entre eux de la vie et des antécédents de leur capitaine tué au combat. On voit par là en quoi consiste l'intention de ce " nouveau roman " : une évocation réaliste et simplement narrative de la réalité n'en procure qu'une vision superficielle, trop facile et trop évidente. Un ensemble de faits humains est beaucoup plus mystérieux en vérité. Le " nouveau roman " présente donc un ensemble de faits humains selon diverses *optiques inhabituelles*, afin de contraindre le lecteur à y prêter une plus grande attention, à y sentir une énigme. Nous allons trop vite, d'ordinaire, pour raconter une histoire que nous *croyons* connaître. Présentée de manière déroutante, elle prendra plus de relief, comme une énigme policière. En ce sens, le " nouveau roman " est plus proche de la théorie dramatique de Brecht sur la " distanciation ", que de " l'antithéâtre " d'Adamov et de Ionesco, qui ne constitue qu'une satire de la sottise, mais non une recherche de la profondeur. On pourrait donc présenter l'évolution du roman français dans les dix dernières années comme une séparation très nette de deux tendances possibles de l'imagination romanesque; d'un côté l'ampleur, la verve, la vérité immédiate et superficielle du réalisme, du picaresque, du témoignage; d'un autre côté la recherche de la profondeur, recherche qui s'exprime parfois par des œuvres difficiles, peut-être contestables, et qui tiennent davantage du poème romanesque que du roman.

Le problème actuel serait donc d'imaginer une synthèse entre ces deux tendances, synthèse qui s'était produite chez de grands romanciers moralistes comme Mauriac, Malraux, Sartre, Camus. Elle ne semble pas impossible, et nombre de romans récemment parus semblent la laisser espérer.

R.-M. Albérès

BIBLIOGRAPHIE. — Les études d'ensemble sur la littérature ou le roman contemporain, P. Brodin (Debresse), C.-E. Magny (Le Seuil), J. Nathan (Nathan), G. Picon (Gallimard), P.-H. Simon (A. Colin), R.-M. Albérès (Albin Michel) sont en retard de 3 à 10 ans sur toute synthèse actuelle, et sans ce fait, d'ailleurs, le présent article n'aurait pas d'intérêt.

Une *Histoire vivante de la Littérature d'aujourd'hui*, par P. de Boisdeffre (Le Livre contemporain) donne, sur une centaine d'auteurs, des renseignements précieux. De même, sur le plan de l'interprétation, les derniers tomes de *Littérature du XX^e siècle* d'André Rousseaux (Albin Michel).

Sur le « nouveau roman » en particulier, voir *l'Alittérature* de Claude Mauriac (Albin Michel) et le numéro spécial de la revue *Esprit* (juillet 1958).

C'est dans les revues et dans les hebdomadaires que, en distinguant les articles de synthèse et de récapitulation (qui nous intéressent ici), des articles de simple « actualité » mensuelle ou hebdomadaire, on pourra trouver de constantes — mais partielles — mises au point.





# PARIS, MICROCOSME DE

par GUY MICHAUD

*DIRECTEUR DE L'INSTITUT D'ÉTUDES FRANÇAISES DE L'UNIVERSITÉ DE SARREBRUCK*



On se convainc de plus en plus à l'étranger que l'enseignement de la civilisation doit aller de pair avec l'enseignement de la langue et avec l'enseignement de la littérature. Mais a-t-on bien compris qu'en réalité ces trois enseignements ne doivent en faire qu'un? La langue n'est-elle pas un des supports essentiels d'une civilisation, et la littérature une de ses plus parfaites expressions?

Bien entendu, on devra doser ces divers éléments selon le niveau des élèves, et c'est seulement vers la troisième ou quatrième année de l'étude d'une langue que l'on pourra envisager un enseignement systématique de la civilisation. Mais, presque dès le début — surtout s'il s'agit d'élèves adultes —, on devra établir l'acquisition de la langue sur un fond d'images bien choisies, qui peu à peu s'articuleront entre elles. Ces images pourront naturellement évoquer principalement des scènes familières. Mais elles auront avantage à toujours se situer dans un cadre géographique déterminé. D'abord parce qu'une langue ne peut se comprendre vraiment que dans le milieu physique et culturel où elle s'est formée et où elle s'épanouit. Ensuite parce que la lecture d'un plan ou d'une carte est un support auxiliaire concret et d'un accès immédiat pour des élèves qui ne possèdent encore que quelques rudiments de la langue qu'on veut leur enseigner.

Le professeur de français ne devra donc pas hésiter, dès les premières leçons, à s'armer d'une carte de France et aussi de vues — scènes et paysages — évoquant telle ou telle région caractéristique. Dans cette perspective, il est évident que Paris constitue un thème privilégié, et d'ailleurs on ne se fait pas faute de l'exploiter largement. Mais ne sert-il pas de prétexte plus que de thème? Bien souvent, l'explication d'un texte sur Paris ne se réduit-elle pas à un exercice de vocabulaire ou de grammaire? *Indiquez des synonymes du mot : maison. Tournez au passif la phrase....* Nous pensons que Paris vaut mieux que cela, et que, si l'enseignement de la langue peut et doit trouver son profit à s'appuyer sur un thème comme Paris, celui-ci peut et doit en même temps servir de point de départ à une véritable découverte, d'abord presque spontanée et d'allure très libre, puis de plus en plus méthodique, de la civilisation française.

Nous voudrions résumer brièvement ici le résultat d'expériences qui ont été faites dans divers pays étrangers, ainsi qu'au cours de stages destinés à des professeurs. L'accueil qui leur a été généralement réservé nous fait penser que ces quelques notes pourront être utiles à d'autres. Il est bien entendu que ces suggestions ne sont pas applicables directement à telle ou telle classe. Il revient à chacun, s'il le juge bon, de les adapter au niveau de son propre enseignement. Quelques précautions oratoires d'abord. Si l'on choisit Paris comme thème d'introduction à la civilisation française, il est indispensable de souligner :

1° Que Paris n'est pas la France;

2° Que, d'autre part, Paris dépasse le cadre de la France, et par son caractère de ville cosmopolite, riche d'un héritage venu de toute l'Europe et même d'au-delà, et par son rayonnement au-delà des frontières nationales;

3° Que, ces réserves faites, Paris n'en présente pas moins un raccourci saisis-

# E CIVILISATION

sant et somme toute assez fidèle de la civilisation française, capitale de la nation du monde la plus centralisée;

4° Que son étude peut même servir de base à une étude méthodique de la civilisation en général, tout au moins de la civilisation de notre temps.

## 1. *Le site*

Une présentation de Paris doit nécessairement commencer par des données géographiques. Il eſt avantageux de montrer tout d'abord sur une carte de France la situation de Paris, « bizarrement accroché à son fleuve, comme dit Jules Romains, arrêté par une boucle, coincé comme une perle sur un fil tordu ». Pourquoi là plutôt qu'ailleurs? Parce que c'eſt très précisément le centre de gravité du Bassin parisien, que de plus cette boucle eſt située entre le confluent de la Marne et celui de l'Oise, et que le site eſt vraiment, selon la brève formule de C. Jullian, « confluent de rivières, carrefour d'hommes ».

Imaginons maintenant que nous nous placions à un point élevé au cœur de la capitale : sur les tours de Notre-Dame, et que nous déchiffrions le panorama qui se déploie sous nos yeux comme un livre ouvert. (Bien entendu, nous devrons nous aider d'un plan mural et si possible de projections.) Nous voyons d'abord à nos pieds le fleuve, et, entre ses deux bras, cette île qui s'offrait tout naturellement pour être — refuge défensif et sanctuaire religieux — le berceau d'une cité. Nous voyons aussi se dessiner sur l'horizon, au nord et à l'eſt, une série de hauteurs, de la butte Montmartre à Charonne, au sud la montagne Sainte-Geneviève, à l'oueſt la colline de Chaillot, comme si la nature avait proposé des limites naturelles à la future agglomération, pour en faire une manière de théâtre. Mariage de la terre et de l'eau, l'une fécondée par l'autre : terre d'alluvions, éminemment propre aux cultures maraîchères, et, sur les versants des collines exposées au soleil, à la culture de la vigne. Et n'oublions pas le ciel, ce ciel de Paris si souvent balayé par le vent d'oueſt, qui apporte jusqu'à la capitale l'air salubre de la mer et pendant tant de siècles a fait tourner les moulins sur les hauteurs; ciel inſtable pourtant, car, dans cette plaine largement ouverte, les vents sont variables et, en haut des clochers, font tourner les girouettes, auxquelles on a comparé si volontiers les Parisiens à cause de leur humeur changeante... Tant il eſt vrai que tout se tient.



## 2. *Un carrefour de routes*

Mais reportons nos regards vers le sol. Juste à nos pieds passe, exactement perpendiculaire au cours du fleuve — voie de communication naturelle —, une voie de terre dont le tracé rectiligne se poursuit à perte de vue, au nord comme au sud : c'eſt l'antique voie romaine, la première route, celle qui venait d'Italie et continuait vers la Bretagne après avoir enjambé les deux bras du fleuve. D'un

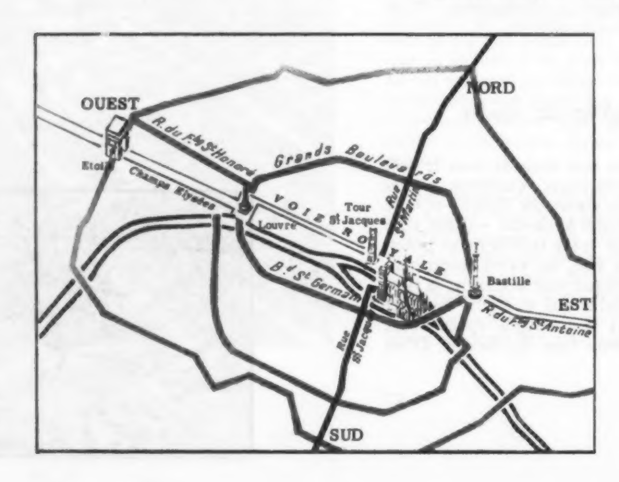







côté la rue Saint-Jacques, de l'autre la rue Saint-Martin en maintiennent fidèlement le souvenir. Mais un autre tracé nous frappe, qui traverse perpendiculairement le premier et se trouve longtemps parallèle au fleuve ; c'est la voie royale, réalisée peu à peu au cours des siècles, qui vient de l'est par la Bastille et, après être passée au pied de la tour Saint-Jacques et avoir longé le Louvre, s'épanouit dans les Champs-Elysées et se prolonge au-delà de l'arc de triomphe de l'Étoile. Paris est bien à la croisée des chemins.

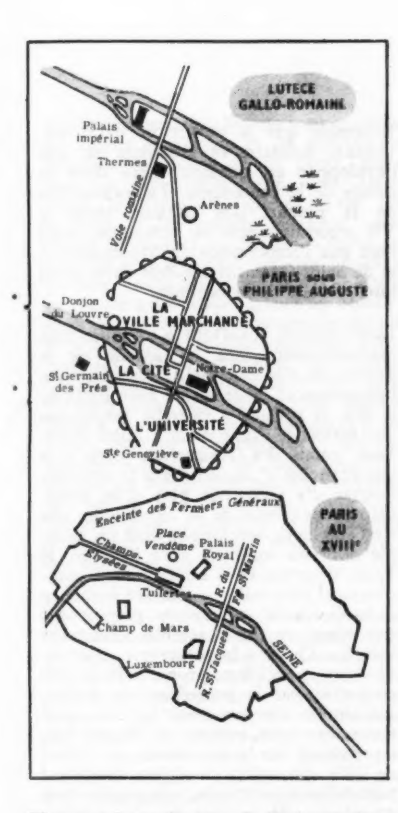
Ce n'est pas assez dire en vérité. C'est un carrefour aux branches multiples, dont le centre est resté la Cité, jusqu'à nos jours même, puisque, sur toutes les grandes routes de France qui partent de Paris, les distances sont comptées à partir de Notre-Dame. On ne saurait s'en étonner, si l'on songe que jusqu'au XVII$^{e}$ siècle il n'y avait pas de pont pour traverser la Seine en dehors de la Cité. Aussi les chemins menant vers l'extérieur se déploient-ils en une sorte de faisceau, au débouché des ponts, au nord et au sud de l'île, et l'on retrouve aisément le tracé des principaux d'entre eux ; ce sont ceux qui traversaient au nord les vieux *faubourgs*, à la suite des rues qui portent le même nom : rues du Faubourg-Saint-Antoine, Saint-Martin, Saint-Denis, Montmartre, Saint-Honoré ; au sud, la rue Mouffetard, la rue du Faubourg-Saint-Jacques, la rue du Faubourg-Saint-Michel devenue le boulevard Saint-Michel, la rue de Vaugirard. Ainsi le plan des rues de Paris a-t-il pris tout naturellement un aspect rayonnant, à partir de son berceau même.




## 3. *La croissance de Paris*

Quoi d'étonnant dès lors à ce que, à partir de cette infrastructure solide et riche en promesses, la capitale se soit développée rapidement de siècle en siècle, de part et d'autre du fleuve ? D'avion, ou même du haut de la tour Eiffel, on distingue nettement la trace de ces accroissements puisque, sauf pour celle de Philippe Auguste, les enceintes successives de Paris ont toutes été, l'une après l'autre, transformées en promenades et en boulevards. C'est comme une ceinture qu'on desserre au fur et à mesure que l'on grandit. Précisément, en observant ces traces, on s'aperçoit vite qu'on peut lire sur le plan de la capitale d'aujourd'hui les principales étapes de son histoire et, à travers celle-ci, de l'histoire de la civilisation française, dont elle est un raccourci saisissant.

C'est ainsi qu'on retrouvera tour à tour les témoins de la ville romaine qui, des thermes de Julien (Cluny) aux arènes, avait marqué toute la montagne Sainte-Geneviève de son quadrillage régulier ; puis ceux des communautés religieuses qui, au Moyen Age, à partir de Clovis, s'établirent en arc de cercle, de part et d'autre de la Seine, autour de la Cité où restaient concentrés tous les pouvoirs, les abbayes Saint-Germain-des-Prés, Sainte-Geneviève, Saint-Victor, Saint-Martin-des-Champs, dont chacune devait bientôt s'entourer d'une petite agglomération, d'un *bourg*. Cependant, sur la rive droite, près de la Seine, peu à peu se développait la ville marchande, tandis que s'installaient sur les pentes de la montagne Sainte-Geneviève les écoles et collèges qui devaient constituer bientôt l'Université. Ce sont ces bourgs et ces deux *villes*, marchande et universitaire, que Philippe Auguste, vers l'an 1200, décide de réunir à l'intérieur d'une enceinte fortifiée : premier acte de l'urbanisme parisien, qui est en même temps le symbole de la puissance royale et de l'unité nationale, réelles quoique encore très limitées et très précaires.




Bien que la croissance de Paris ne s'arrête pas, même à l'époque de la guerre de Cent Ans — la nouvelle enceinte de Charles V en témoigne —, il faut en effet attendre l'époque de la Renaissance pour voir Paris s'affirmer comme capitale d'un royaume solide et puissant. Dans le vieux Paris s'ouvrent alors, à l'instar de l'Italie, des perspectives royales : les Tuileries d'abord, avec Catherine de Médicis, puis le Luxembourg avec Marie de Médicis : deux Italiennes précisément. Dès lors les progrès de la ville ne s'interrompront plus, et les rois rivaliseront tour à tour en originalité et en faste pour l'embellir et en faire un modèle d'urbanisme pour le monde entier.

A partir de Henri IV, on ouvre de larges voies, on crée des *places à programme* qui, comme la place Dauphine, la place des Vosges, la place Vendôme ou la place des Victoires, encadrent la statue du prince d'un magnifique ensemble architectural; surtout on ménage des *perspectives* où se combinent la pierre des monuments, la verdure et le ciel, — tels le Cours-la-Reine, les Champs-Élysées, l'esplanade des Invalides, le Champ de Mars —, selon de grands axes qui s'articulent harmonieusement entre eux, conformément aux données mêmes du site parisien. Gloire de Paris, fruit d'une croissance biologique et organique harmonieuse et continue, mais aussi résultat, comme tous les chefs-d'œuvre, d'une alliance étroite entre l'homme et la nature, savamment utilisée en même temps que domptée, et que, au-delà des destructions révolutionnaires, parachèveront triomphalement les deux empires napoléoniens.

Même si le second tranche un peu brutalement dans le vif et sans respect pour les vieilles pierres, on peut dire en effet que Napoléon III, avec l'aide du baron Haussmann, a préparé la métamorphose de Paris et lui a permis de devenir une grande métropole moderne. N'affirmait-il pas : " Paris est le cœur de la France. Mettons tous nos efforts à embellir cette grande cité. Ouvrons de nouvelles rues, assainissons les quartiers populeux qui manquent d'air et de jour, et que la lumière bienfaisante pénètre partout dans nos murs. " C'est cette Ville Lumière en effet que les siècles ont transmise aux hommes d'aujourd'hui, quelque peu défigurée certes par cent ans de révolution industrielle, qui l'ont enveloppée d'une ceinture de fumées, de faubourgs tentaculaires et de lotissements anarchiques, mais que les urbanistes d'aujourd'hui s'efforcent d'assainir et de " remodeler " sans la trahir[1].

## 4. *Les fonctions de Paris*

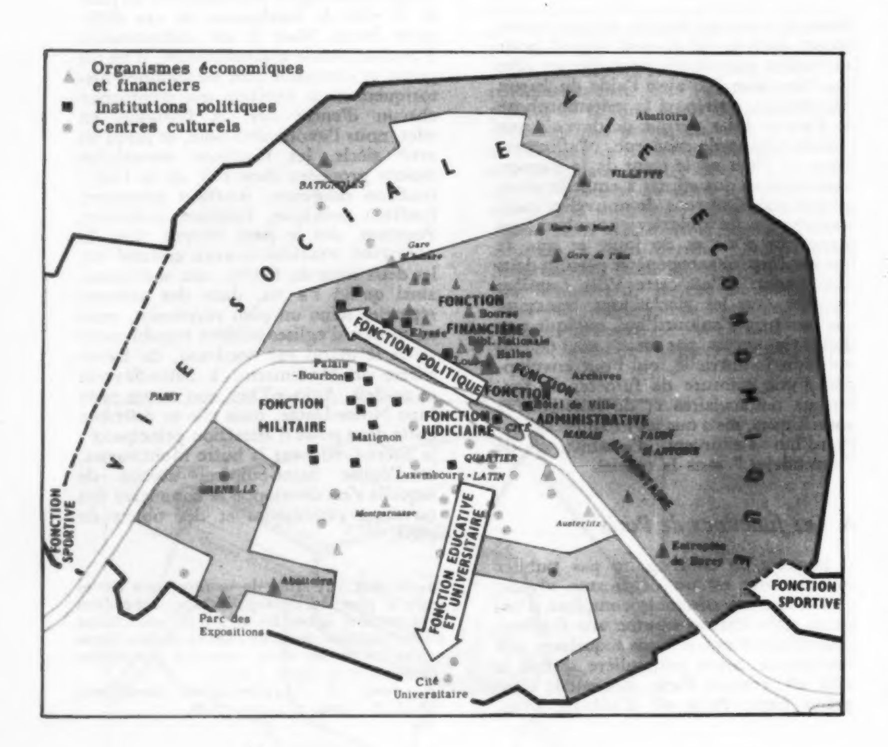
Il importe en effet de ne pas oublier qu'une ville est un organisme vivant, c'est-à-dire un ensemble complexe d'organes dont chacun assume une fonction déterminée. Ces fonctions acquièrent une importance toute particulière quand la ville est, comme Paris, la capitale d'un grand pays. Paris est d'ailleurs à cet égard un cas limite, du fait de l'extrême centralisation de la France. De plus, dans une ville normalement constituée, comme c'est le cas pour Paris, c'est-à-dire dont le plan résulte — ainsi qu'on le soulignait plus haut — d'un développement continu et organique, ces fonctions sont nettement localisées les unes par rapport aux autres. C'est pourquoi, comme le note très justement P.-H. Chombart de Lauwe, " il existe un Paris administratif, un Paris gouvernemental, un Paris des affaires, un Paris industriel, un Paris universitaire, un Paris scientifique, un Paris ville d'art et centre littéraire, un Paris bourgeois, un Paris ouvrier... Chacun de ces Paris a ses traditions historiques, sa localisation géographique, ses coutumes, ses lois[2]. "

On peut distinguer nettement sur un plan de la ville la localisation de ces différents Paris. Mais il est indispensable d'étudier, même sommairement, d'où est partie et comment s'est développée historiquement la fonction qui commande chacun d'entre eux. A l'origine, en effet, nous l'avons déjà noté, et jusqu'au XIIIe siècle, les fonctions essentielles étaient groupées dans l'île de la Cité : fonction religieuse, fonction éducative, fonction politique, fonction judiciaire. Pourtant, dès le haut Moyen Age, la FONCTION RELIGIEUSE avait essaimé sur les deux rives du fleuve, non seulement, ainsi qu'on l'a vu, dans des abbayes réparties selon un plan rayonnant, mais au moyen d'églises édifiées sensiblement selon le grand axe nord-sud, de Saint-Pierre de Montmartre à Saint-Séverin et au-delà. Aujourd'hui, son centre reste bien Notre-Dame, mais elle se distribue entre deux pôles d'attraction principaux : le Sacré-Cœur, sur la butte Montmartre, et l'église Saint-Sulpice, autour de laquelle s'est développé le commerce des ouvrages catholiques et des objets de piété.

1. Il peut être utile de montrer aux élèves que le plan du métropolitain souligne dans ses grandes lignes les structures essentielles de la capitale : les deux axes cardinaux (ligne 1 et 4) et les deux enceintes principales (lignes 8 et 9, lignes 2 et 5).
2. *Paris et l'Agglomération parisienne*, P. U. F., 1952, t. I, pp. 37-38.



LA SORBONNE




La FONCTION ÉDUCATIVE s'est séparée de la fonction religieuse dès la fin du XIIe siècle, et, traversant le fleuve, les " Écoles Notre-Dame " se sont installées sur les flancs de la " montagne ". Les principaux établissements d'enseignement — Université, Collège de France, Grandes Écoles — sont encore groupés de nos jours dans le Quartier latin, ainsi que le siège de l'académie de Paris et un certain nombre de lycées. Mais cette fonction, outre les ramifications innombrables qu'elle compte à Paris et en banlieue, tend de nos jours, selon un processus organique, à s'étendre vers le sud, le long de la ligne de Sceaux : Cité universitaire, Résidence Jean Zay à Antony, nouvelle faculté des sciences à Orsay.

Il semble que la FONCTION INTELLECTUELLE, littéraire et artistique se soit développée en quelque sorte dans le sillage de la précédente. La localisation de la plupart des éditeurs dans le VIe arrondissement en témoigne, aussi bien que l'importance de Montparnasse et de Saint-Germain-des-Prés dans la vie intellectuelle de la capitale.

La FONCTION POLITIQUE a toujours joué naturellement, dans la capitale de la France, un rôle essentiel. Désertant symboliquement l'île de la Cité avec Philippe le Bel, la royauté a cherché longtemps une résidence digne d'elle : hôtel Saint-Paul, palais des Tournelles, jusqu'à ce que François Ier, construisant le nouveau Louvre, l'y fixe pour plus d'un siècle. Depuis les débuts de la république, elle s'est établie et développée dans un triangle dont les sommets sont l'Élysée, le Palais-Bourbon et le Luxembourg, remplissant l'intervalle — l'ancien faubourg Saint-Germain — avec la plupart des ministères, et elle y semble solidement installée. Quant à la FONCTION ADMINISTRATIVE et policière, propre à Paris, elle conserve, par la préfecture de Police, des limites étroites avec la Cité, mais son centre reste, comme au Moyen Age, à proximité sur la rive droite, à l'Hôtel de Ville, qui, selon un régime municipal particulier à la capitale, commande tout un réseau de mairies et de services municipaux répartis dans les divers arrondissements.

La FONCTION JUDICIAIRE est la seule qui soit restée entièrement fidèle à ses origines. Depuis que les pouvoirs politiques l'ont quitté, elle occupe seule l'ancien Palais des Capétiens à l'ombre de la Sainte-Chapelle construite par saint Louis, le roi justicier.

La FONCTION MILITAIRE s'est concentrée depuis l'Ancien Régime plus à l'ouest sur la rive gauche, entre le Champ de Mars, l'École militaire et les Invalides, où sont installés aujourd'hui encore les principaux organismes.

Au contraire, la FONCTION FINANCIÈRE, qui tient par définition les clefs de la vie économique, s'est fixée sur la rive

droite. Autour de la Bourse sont groupés les agents de change et les principales banques. A partir de ce foyer, mais dans un rayon plus large, s'est développé le Paris des affaires, avec les bureaux et les grands magasins, qui, depuis le quartier de l'Opéra, s'étend de plus en plus à l'ouest vers les Champs Élysées, tandis que l'artisanat et le commerce de gros restent fidèles au Marais, d'où ils ont chassé la bourgeoisie depuis plus d'un siècle. Celle-ci préférait d'ailleurs les " beaux quartiers " de l'ouest, les quartiers " résidentiels ", qui sont devenus son fief, depuis les Ternes jusqu'à Auteuil, le prolétariat ayant pour lui les quartiers " populaires ", qui enveloppent le centre de Paris par l'est, depuis les Batignolles jusqu'à Grenelle, en passant par La Villette, Belleville, Ménilmontant, Charonne et le quartier de la Gare, c'est-à-dire le Paris des gares, des usines et des ateliers.

Restent la FONCTION SPORTIVE et la fonction de détente, groupées plus particulièrement autour des deux pôles d'attraction que constituent, hors des anciennes fortifications, les Bois de Boulogne et de Vincennes, ces " poumons de Paris ", et la FONCTION ALIMENTAIRE dont le centre de gravité est constitué depuis Philippe Auguste par les Halles centrales, le " ventre de Paris ", avec pour annexes les abattoirs de la Villette et le complexe de Bercy et de la Halle aux vins. Survivances pittoresques certes, mais choquantes, comme en témoigne l'âpre lutte entre les négociants en vins et l'Université tentant de ramener à leur fonction première les lieux occupés autrefois par l'abbaye Saint-Victor où saint Bonaventure et saint Bernard enseignaient tour à tour.

## 5. *La civilisation : un organisme vivant*

Ainsi apparaissent sur le plan de Paris, si l'on y prête attention, des zones nettement différenciées, qui pourraient se regrouper approximativement en quatre secteurs principaux :

au sud-est, la vie culturelle,
au sud-ouest, la vie politique,
au nord-est, la vie économique,
au nord-ouest, la vie sociale.

On pourrait alors, en se fondant sur de telles remarques, partir de l'exemple parisien pour proposer les bases d'une étude méthodique de la civilisation en général, répartie entre les quatre secteurs que nous venons de définir. Mais il faudrait noter au préalable que cet exemple nous conduit à distinguer plusieurs étapes ou niveaux dans la structure d'une civilisation. Paris, c'est d'abord, nous l'avons vu, un site géographique, un sol, un relief, bref, une *infrastructure* relativement stable et permanente. Sur cette infrastructure ont été tracés au cours des âges, des routes, des rues, des places, des boulevards, bref tout un réseau de relations possibles que nous distinguerons par le terme *interstructure*. Enfin, entre les mailles de ce réseau, nous avons vu s'édifier des monuments, des ateliers, des magasins, bref tout un système d'institutions répondant à un certain nombre de fonctions essentielles. Ces fonctions et institutions constituent les *superstructures*.

C'est seulement en combinant ces divers étages avec les secteurs ci-dessus indiqués que l'on pourrait établir l'*organigramme* à peu près complet d'une civilisation. Nous aurons l'occasion d'y revenir. Mais il faut dès maintenant préciser ceci : un tel organigramme comporte bien d'autres éléments que nous avons dû passer sous silence pour la clarté de notre exposé, et principalement la présence humaine. Car Paris, ce ne sont pas seulement, bien entendu, des rues et des pierres. C'est aussi un immense brassage de peuples, fourni d'éléments venus de tous les points d'Europe et du monde : des édifices nouveaux tels que le palais de l'UNESCO et celui de l'OTAN soulignent aujourd'hui cet aspect à la fois international et cosmopolite de la capitale; c'est une population grouillante et diverse, mais qui a ses réactions propres, sa sensibilité, son caractère, ses façons d'agir, et, en fin de compte, sa personnalité. On parle souvent de l'âme de Paris, de même qu'on parle de l'âme française ou de l'âme allemande. Le terme est équivoque. S'il s'agit de définir les comportements et les traits psychologiques, il vaudra mieux sans doute employer le mot de mentalité. Mais si l'on veut, par-delà toute analyse, tenter de saisir et d'exprimer le tout d'une civilisation, c'est-à-dire ce qui unit intimement une communauté humaine à ce qu'elle a créé de génération en génération, cette connivence indispensable faite de souvenirs, d'espoirs et de volonté d'être, alors on pourra parler d'une âme : âme parisienne, âme de Paris, c'est tout un.

Paris raccourci de la France? Sans doute, au niveau des fonctions et des institutions. Paris raccourci de l'Europe? Ce ne serait pas entièrement faux si l'on considère la population, la mentalité, la culture. Mais, au-delà de ces héritages, de ces relations ou de ces ressemblances, il y a ce qui constitue la différence, l'essence de Paris : sa personnalité, son âme. Là est le secret d'une civilisation dans son unité mystérieuse. Car une civilisation, ce n'est ni un ensemble de données géographiques, ni un réseau d'institutions plus ou moins bien coordonnées entre elles, ni une société d'individus répartie et hiérarchisée d'une manière ou d'une autre; ou plutôt c'est tout cela ensemble; un système de relations indispensables, un tout organique et vivant dont on ne saurait disjoindre les éléments sans en détruire le principe et l'âme même. C'est pourquoi son étude est affaire de science et d'art à la fois.

Affaire de science, car seul l'établissement d'un organigramme complet permettra d'en étudier tous les éléments dans leurs rapports réciproques, sans en négliger aucun. Affaire d'art aussi, car il importe d'en saisir l'âme, ce qui exige de l'intuition, de l'humilité, et aussi un peu d'amour.

GUY MICHAUD



# CHRONIQUES

## LE BUREAU D'ÉTUDE ET DE LIAISON POUR L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS DANS LE MONDE

*Dans ces notes nous fournirons des informations sur la vie universitaire française et plus particulièrement sur les institutions qui se consacrent à l'enseignement ou à la diffusion de la langue et de la pensée françaises. Nous commençons par le Bureau d'Etude et de Liaison, le plus récent et le moins connu de ces organismes.*

Créé en octobre 1959, sur l'initiative conjointe des ministères des Affaires étrangères et de l'Éducation nationale, le *Bureau d'Etude et le Liaison pour l'Enseignement du Français dans le Monde*[1] (B. E. L.), service associé à l'Institut Pédagogique National, a pour objet l'étude des méthodes et des moyens pédagogiques les plus efficaces pour la diffusion de la langue et de la civilisation françaises dans le monde, en d'autres termes, la recherche méthodologique appliquée à la pédagogie du français enseigné comme langue étrangère. Il comprend

### UN SERVICE DE DOCUMENTATION

— chargé de rassembler et de mettre à la disposition des chercheurs les ouvrages et les revues de pédagogie des langues vivantes, de psychologie du langage, de linguistique générale et de linguistique du français, de littérature et de civilisation françaises, ainsi que le matériel pédagogique (méthodes, manuels, matériel audio-visuel, etc.) fabriqué en France et à l'Etranger, pour l'enseignement du *français, langue étrangère;*

— chargé de mener une enquête permanente sur la situation de la langue française dans le monde afin de déceler, d'évaluer les besoins et d'envisager sur un plan technique les solutions qui peuvent leur être apportées.

### UN SERVICE D'ÉTUDE

— animé par une équipe de professeurs ayant tous l'expérience de l'enseignement à l'étranger mais possédant chacun une spécialité déterminée (phonétique, linguistique, psycho-pédagogie, sociologie, etc.);

— travaillant à élaborer des prototypes de *méthodes* d'enseignement du français *adaptées à des catégories précises de besoins ou de publics.* Dans cette perspective des méthodes seront conçues en fonction des objectifs et des conditions de travail des pays déterminés, à partir d'études comparatives entre le français et la langue de ces pays.

### UN SERVICE DE LIAISON

dont les activités sont en partie subordonnées aux exigences des services de documentation et d'étude. Des liaisons sont assurées :

— entre le *B. E. L.* et les *institutions* qui collaborent à *l'étude du français, langue étrangère* : le C. R. E. D. I. F. à Saint-Cloud, l'Institut de langue et de civilisation françaises de Besançon, le Centre de Recherche et d'Action Pédagogique au Maroc, etc.;

— entre le *B. E. L.* et les *institutions spécialisées* dans l'enseignement des *langues étrangères* (les Centres de linguistique appliquée de Washington, Edimbourg, etc.);

— entre le *B. E. L.* et les *praticiens*, par les visites de nombreux professeurs de français à l'Etranger.

### UN SERVICE DE DIFFUSION

— qui s'efforce de faire connaître toutes les expériences ou méthodes susceptibles de faire progresser l'enseignement du français dans le monde;

— grâce à des *stages* de formation, d'information et de perfectionnement;

— par l'intermédiaire de *brochures* sur les problèmes pédagogiques du *français, langue étrangère* ou d'*articles* dans la revue *Le Français dans le Monde.*

Deux mots résument la situation actuelle du français dans le monde : expansion, évolution. Dans les limites qu'il s'est fixées, le Bureau d'Étude et de Liaison s'efforce de répondre aux exigences de cette situation.

1. 13, rue du Four, Paris, VI^e^.

en deux mots...

# EN FRANCE

**ÉTÉ UTILE ET AGRÉABLE EN FRANCE :** L'Alliance Française, l'Institut Catholique de Paris, l'Ecole de Préparation des Professeurs français à l'Etranger, les Cours de Civilisation française à la Sorbonne, le Centre International de Sèvres, l'Université de Besançon, etc., organisent des *stages d'été pour professeurs de français à l'Etranger.* Tous renseignements ont paru dans une brochure composée par le B. E. L. Dans son prochain numéro la revue publiera le calendrier de ces stages.

**STAGES A SÈVRES :** En novembre et décembre 1960, sur la planification et l'organisation de l'Enseignement; en janvier 1961, organisé par l'Association Européenne des Enseignants, sur l'Université et les problèmes de l'Europe; en janvier également, avec le concours de la Direction de la Coopération avec la Communauté et l'Etranger, sur l'emploi de la télévision dans l'Enseignement.

**PLUS DE CINQ MILLE ÉTUDIANTS** sont inscrits aux cours et activités de l'Ecole pratique de l'Alliance Française. Ils ont pu entendre les conférences de M. Max Gérard (sur la poésie contemporaine), de M. Georges Lerminier (sur le théâtre); ils ont participé aux promenades artistiques dirigées par M. Kuss, aux séances de ciné-club et aux visites d'informations techniques.

**FERDINAND BRUNOT,** dont la Sorbonne commémorait le 26 novembre dernier le centenaire, s'était toujours passionnément intéressé à la diffusion de la langue française dans le monde. Il peut être considéré comme le fondateur de l'Ecole de Préparation des Professeurs de français à l'Etranger, « une École, disait-il, où se forment — enfin! — des spécialistes destinés à propager la connaissance du français dans le monde entier ».

**L'ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE FRANÇAIS DANS LE MONDE :** A la séance solennelle de rentrée de l'Université Catholique, Mgr Ramondot, Président du Comité Catholique des Amitiés Françaises à l'Etranger a fait un exposé sur le rayonnement de cet enseignement. Plus de 10 000 religieux et religieuses français se consacrent à l'éducation hors de France; les seules congrégations de frères enseignants d'origine française touchent 850 000 élèves dans le monde.

**A LA RADIO-TÉLÉVISION FRANÇAISE,** la section *le français par radio* prépare, avec la participation de spécialistes de l'enseignement du français et de techniciens du cinéma, un cours télévisé de français destiné à des étrangers adultes et établi à partir du *français fondamental.* La présentation des quatre premiers films a eu lieu le samedi 21 janvier.

**MISSION LAÏQUE FRANÇAISE :** au cours de l'Assemblée générale qui s'est tenue à Paris, le Ministre de l'Education Nationale et M. Basdevant, Directeur général des Affaires Culturelles et Techniques ont souligné l'importance de l'œuvre accomplie par la Mission.

**S. O. S., DES JEUNES FRANÇAIS** demandent à correspondre avec de jeunes étrangers... C'est un appel du service français de Correspondance Scolaire Internationale, Institut Pédagogique National, 29 rue d'Ulm, Paris (5e). *Le Français dans le Monde* publiera prochainement la liste des bureaux nationaux où il convient de s'adresser pour mettre en route une correspondance scolaire.

**APPRENDRE LE FRANÇAIS EN DÉCOUVRANT LA FRANCE :** Télé-Hachette présentera prochainement *En France, comme si vous y étiez*, un cours de français par télévision. Des disques et un manuel compléteront le cours. Le premier film a été tourné en plein cœur de la vie parisienne, boulevard des Italiens, place de l'Opéra, sur les quais derrière le chevet de Notre-Dame et place des Vosges.

**« INSTITUTS ET CENTRES CULTURELS FRANÇAIS** à l'Etranger. leur rôle, leur perfectionnement », est le sujet proposé par la Section Etranger de la Fédération de l'Education Nationale à ses membres, Le rapport de synthèse sera présenté au congrès d'été, en juillet prochain.

**AUTRE ENQUÊTE :** « Pour une meilleure connaissance de la France », tel est le problème que s'est posé la Fédération des professeurs français résidant à l'Etranger. Là encore, rapport de synthèse au congrès d'été en juillet prochain.

**LES PROFESSEURS** Antoine Adam, Maurice Duverger, Pierre Fouché, Roland Manuel donnent, cette année, des conférences aux Cours de Civilisation française à la Sorbonne dirigés par M. Georges Matoré. Plus de deux mille élèves sont inscrits aux cours pratiques et conférences.

en deux mots...

## ENSEIGNEMENT

**EUROPE :** Des commissions mixtes franco-italiennes, franco-allemandes et franco-autrichiennes doivent se réunir entre avril et mai 1961 afin d'étudier les problèmes posés par les relations culturelles entre les pays intéressés et la France.

Le programme d'échanges culturels entre la France et l'U. R. S. S. est renouvelé. Il comporte notamment un accroissement du nombre de lecteurs français en U. R. S. S. et soviétiques en France.

En application du programme d'échanges culturels franco-albanais mis au point en octobre 1960 à Tirana, deux soirées du film albanais se sont déroulées avec succès à Paris et à Tours. Des représentations de films français auront lieu en juillet en Albanie.

**AFRIQUE-ASIE :** Un poste pour l'enseignement du français a été créé à l'Académie Diplomatique des Langues Étrangères de Djakarta.

Une Alliance Française ouverte à Rangoon en Birmanie ainsi qu'un centre audio-visuel à Djakarta.

Un accord de jumelage a été conclu entre la Faculté de Droit de Kaboul en Afghanistan, et celle de Paris. 7 professeurs français de Droit effectueront des missions d'enseignement dans ce pays.

La campagne pour la sauvegarde des monuments de Nubie s'est ouverte. Le Directeur de l'Institut français d'archéologie du Caire en a la responsabilité technique en ce qui concerne les sites à préserver sur le territoire égyptien et confiés à la France.

**VIETNAM :** 25 000 personnes ont visité une exposition du livre français à Saïgon.

**MAROC :** Un bureau d'études et de recherches pédagogiques a été créé à Rabat, à la Mission Universitaire et Culturelle Française. Il aura notamment pour mission d'étudier les conditions d'un enseignement accéléré du français pour les arabophones. D'autre part, il suivra de près l'expérience faite par la Mission Française de créer les classes primaires avec enseignement en arabe à mi-temps et d'un enseignement renforcé de l'arabe au niveau du deuxième degré.

## ÉCHANGES ARTISTIQUES

**AMÉRIQUE DU NORD :** La Comédie-Française a donné 16 représentations à Québec, Montréal et Ottawa au Canada, et 24 représentations à New York, Washington, Philadelphie et Boston.
Aux États-Unis et au Canada exposition sur le XVII[e] siècle.

**ASIE :** Au Japon, exposition des Arts décoratifs modernes.

**EUROPE :** A Rome, une exposition sur « l'Italie vue par les peintres français du XVIII[e] siècle à 1900 ».
En Grande-Bretagne, exposition Toulouse-Lautrec à Londres.

## EXPOSITIONS SCIENTIFIQUES ET LITTÉRAIRES

Après deux années de préparation, une exposition scientifique sur « les différentes formes de l'énergie en France » est maintenant prête. Particulièrement exhaustive, elle sera présentée dans un grand nombre de nos postes à l'étranger.

**ITALIE :** A Rome, exposition littéraire et picturale consacrée à Apollinaire.

**ESPAGNE :** Une exposition de photographies en couleur selon un nouveau procédé a lieu à Barcelone et Madrid sur les œuvres du Moyen Age se trouvant actuellement en France.

Rétrospective sur « le cinéma français, des origines à nos jours » dans la capitale espagnole.

**ARGENTINE :** Exposition à Buenos Aires sur l'architecture parisienne.

**JAPON :** Exposition sur « le théâtre français depuis 1945 : architecture et mise en scène ».

## CINÉMA, RADIO, TÉLÉVISION

**U. R. S. S. :** Dans le cadre de l'exposition française à Moscou, d'importantes manifestations cinématographiques ont été prévues. De même, lors du 2[e] festival international du film qui aura lieu dans la capitale soviétique, une remarquable participation française est annoncée. Enfin, au cours de cette année, aura lieu à Moscou et Léningrad une exposition de la cinémathèque française.




# L'IRAN OU LA RECHERCHE DE L'ÉQUILIBRE ENTRE L'EXPANSION TECHNIQUE ET LES INFLUENCES TRADITIONNELLES

*La rubrique* Dans le Monde *est essentiellement faite de* télégrammes *qui dessinent, en un pointillé d'événements culturels, l'actualité quotidienne des échanges dans ce domaine.*

*Il nous est apparu souhaitable, cependant, de dépasser cette actualité par une* note *plus importante qui mettrait quelque relief dans ce tableau à la fois trop uniforme et trop divers de nos échanges. Elle serait consacrée aux rapports culturels entre un ou plusieurs pays étrangers et la France — et cela aussi bien par l'analyse d'un événement significatif que par la description dynamique des relations culturelles qui s'y sont instaurées, des problèmes que les maîtres qui enseignent notre langue rencontrent, des obstacles qu'ils doivent surmonter pour remplir leur mission.*

*Nous avons tenté aujourd'hui de donner un* gros-plan *de l'IRAN.*

L'enseignement de la langue française et, plus généralement l'action culturelle de notre pays, ont produit dans le passé de brillants résultats en Iran. En ce sens, il n'est point illusoire de parler d'une tradition française dans ce pays. Mais un ensemble de facteurs nouveaux infléchissent les échanges franco-iraniens vers des formules plus adaptées à l'évolution de la situation : la montée des jeunes générations éprises de science, de technique et de modernisme, l'apparition depuis la deuxième guerre mondiale d'une politique culturelle, jusqu'ici « spécialité » française, chez d'autres puissances : la Grande-Bretagne, les U. S. A. et l'U. R. S. S., dictent en complément à toute l'histoire traditionnelle des échanges franco-iraniens, un nouveau chapitre : celui de l'expansion technique parmi les jeunes élites.

## 1° EXPANSION TECHNIQUE :

La création, en liaison avec la Faculté iranienne d'agronomie de Tabriz, d'un centre d'enseignement audio-visuel; en liaison avec l'Institut iranien polytechnique de Téhéran, celle d'un centre culturel à Ispahan; en liaison avec le groupe des entreprises iraniennes de textiles, celle d'un centre textile de formation de contremaîtres et d'ingénieurs, sont autant de faits significatifs non seulement d'un enseignement accéléré du français, mais plus généralement d'un gros effort de coopération où la culture et la technique se trouvent étroitement imbriquées. De même, en médecine, un gros effort a été fait, caractérisé par l'établissement de relations suivies entre l'ensemble des facultés françaises et celles d'Ispahan, de Téhéran et de Meched.

## 2° INFLUENCE TRADITIONNELLE :

L'Institut franco-iranien de Téhéran reste un des supports essentiels de cette influence avec notamment sa section d'iranologie, véritable noyau de recherche scientifique. De même, le lycée franco-iranien de la Mission française, qui prépare le baccalauréat iranien en persan et en français et qui doit connaître dans les années à venir d'importants développements. Mais les créations ou impulsions récentes renouvellent cette tradition. Ainsi celle d'un centre culturel à Tabriz, de postes de lecteurs de français dans les Établissements iraniens à Téhéran et Ispahan, l'organisation de séminaires pédagogiques pour les professeurs iraniens de français, sont autant de signes précieux que cette tradition continue se renouvelle et s'adapte. L'envoi projeté d'un orienteur pédagogique chargé d'assister les maîtres français et iraniens le confirme.

En conclusion, il faut évoquer la grande tradition archéologique française en Iran qui se manifeste par la présence de deux missions dont une permanente dans le site prestigieux de Suse.



FOUILLE STRATIGRAPHIQUE DE TELLO




## Simone de BEAUVOIR. **La Force de l'Âge.** Gallimard, 1960.

**Dans les *Mémoires d'une Jeune Fille rangée,* Simone de Beauvoir racontait sa conquête de la liberté; elle nous dit ici comment, en 1929, elle décida de « satisfaire deux exigences que mon optimisme ne séparait pas : être heureuse et me donner le monde ». Elle part bien armée pour cette conquête du bonheur : « une santé de cheval et des dispositions riantes », une enrichissante union avec Sartre, une avidité sans limites. Et aussi (nous le verrons au long de ce récit loyal, mais où elle ne dit pas tout) le refus de tous les liens, de tous les risques, celui des enfants, de l'engagement politique, de la Résistance. Elle se prend au sérieux, jamais au tragique; elle ne cherche pas à s'embellir. Lucide toujours, elle sait que Sartre et elle jouent sur les deux tableaux, jouissant de la sécurité de fonctionnaires, de la désinvolture de qui n'a ni foyer, ni foi, ni responsabilité : « Nous étions des elfes. »**

**Ces elfes bavards et d'une curiosité boulimique se dégagent mal de la littérature, et même de la mode; ils haïssent « la province, la famille, les enfants » mais aiment « les péniches et les rôdeurs, les caboulots douteusement famés »; ils n'oublient ni Gide ni les chansons de Carco. Mais comment ne pas admirer l'ardeur à vivre de cette agrégée, qui la jette sur les sentiers de la Provence ou de la Grèce, les mains dans les poches (mais où est le savon), décidée à ne manquer ni une cathédrale ni une foire, dormant dehors sur la dure pour voir le soleil se lever sur Venise. Son attention aux êtres, à leurs réactions, l'entraîne à des expériences dont elle cache peut-être les plus révélatrices; on lit avec intérêt l'histoire de cette Olga, centre et enjeu du pivot, qui deviendra la Xavière de *L'Invitée.* Mais les jeunes filles décidées à « vivre leur vie », dégagées de la morale « bourgeoise » feront bien de se demander si elles possèdent le mépris du confort et surtout l'extraordinaire faculté de travail qui sont la rançon d'une telle indépendance.**

**Ne demandons à ce livre dense et surprenant ni un guide de la femme moderne ni un tableau des années 1929-1945. Il faut y voir, non une confession ou un examen de conscience, mots qui supposent l'attente d'une absolution, non une profession de foi, mais comme l'analyse du « cas Beauvoir », une observation objective sur un personnage passionnant, qui passe d'une indifférence voulue à tout ce qui la distrairait dans sa quête du bonheur au désir d'un monde meilleur et sur l'accomplissement de sa vocation d'écrivain. Mais une femme peut-elle vraiment « se donner le monde » quand elle s'est déniée la joie de consoler un enfant? Le bonheur, Simone de Beauvoir le prend, elle ne le donne pas. George Sand, comme elle affranchie et laborieuse, et qui, en Russie, donna son nom à son siècle, a vécu, aimé, travaillé avec la même fougue, et elle habillait des poupées.**

**Jeanine Delpech.**



SIMONE DE BEAUVOIR ET JEAN-PAUL SARTRE EN VACANCES EN SUÈDE

## Hervé BAZIN. **Au nom du fils.** Éditions du Seuil, 1960.

**Hervé Bazin est un maître dans l'art de transposer le réel. De *Vipère au poing* à *La Tête contre les murs*, il n'est pas un seul de ses livres qui ne reflète une expérience personnelle. Mais ce qui le distingue des spécialistes de l'autobiographie romancée, c'est que ses souvenirs ne l'empêchent jamais de bâtir une œuvre profondément transposée.**

**Si l'auteur d'*Au nom du fils* a plusieurs enfants, aucun ne ressemble aux jeunes héros de son roman. Il n'est pas douteux, pourtant, que les sentiments qu'il décrit, il les ait**

souvent éprouvés et c'est pourquoi nous sommes sensibles à cette analyse des réactions d'un père en présence d'un jeune garçon qu'il préfère à ses autres enfants sans d'abord se l'avouer.

L'adolescent, lui-même, sent obscurément que son père se force à l'aimer bien qu'il ne soit pas certain de sa paternité. Puis le temps passe; des liens naissent entre les deux hommes que rien ne paraît devoir briser, même pas la révélation que les craintes de M. Astin étaient fondées : Bruno n'est pas son fils, mais il ne regrette pas de lui avoir sacrifié un amour qui aurait pu changer sa vie, car sa présence lui est devenue indispensable. Pourtant une jeune fille viendra qui s'emparera du jeune homme, et son père sera heureux de se sacrifier, une fois de plus, en épousant une belle-sœur dévouée, mais qu'il n'aime pas.

On voit qu'Hervé Bazin a traité un sujet grave, sans faire intervenir ces épisodes spectaculaires auxquels il avait accoutumé ses premiers lecteurs.

Ce que ce roman perd en brillant, il le gagne en profondeur, en vérité intérieure. *Qui j'ose aimer* nous avait déjà confirmé sa maîtrise dans la conduite d'une étude psychologique; mais nous avons ici la preuve que l'auteur est, parmi les écrivains de la génération d'après-guerre, celui qui se situe le plus fortement dans la grande tradition romanesque française. Sans céder aux modes, sans le moindre clin d'œil du côté du « nouveau roman », il écrit un ouvrage parfaitement actuel et digne, pourtant, d'être placé dans la ligne du *Père Goriot* — une des rares œuvres romanesques qui aient attaqué de front ce grand sujet des relations des parents et de leurs enfants.

Dire qu'Hervé Bazin écrit bien serait sommaire. Son style est exactement adapté au sujet qu'il entreprend de traiter. Nul morceau de bravoure, mais des peintures exactes, aussi bien de cette banlieue de Paris dans laquelle il vit que de ces êtres qui ne sont pas des héros, mais qui méritent notre estime par leurs scrupules, l'honnêteté avec laquelle ils acceptent la « condition humaine ».

Par cela encore le romancier affirme sa forte personnalité et s'inscrit contre la mode du roman noir non moins que contre celle du roman abstrait.

Georges Charensol.

# B

## Pierre de BOISDEFFRE. **Une Histoire vivante de la Littérature d'aujourd'hui.** Le Livre contemporain, 1960.

Photographier un cheval au galop, inscrire en un cadre durable un monde en devenir, voilà ce qu'a tenté le jeune critique Pierre de Boisdeffre en composant en 1958 son *Histoire vivante de la Littérature d'aujourd'hui*. Plus de deux années se sont écoulées depuis et maintenant paraît une nouvelle édition, remaniée et complétée, de ce gros ouvrage d'environ huit cents pages.

Une telle entreprise, menée *in vivo*, ne pouvait aller sans soulever de nombreuses critiques. Elles n'ont pas manqué à Pierre de Boisdeffre qui s'est vu reprocher tantôt d'avoir admis trop d'élus dans son panthéon, tantôt d'avoir trop chichement mesuré la place réservée à certaines gloires. La contradiction même de ces critiques est rassurante. Au reste, son ouvrage vise moins à nous présenter un bilan définitif des valeurs littéraires actuelles qu'à nous offrir un instrument de travail. Regardons-le comme un panorama — aussi vaste, aussi clair, aussi complet que possible — où les sommets n'annihilent pas dans leur ombre les reliefs de moindre hauteur, où les chemins nouveaux sont signalés à côté des voies de grandes communications. Pour qui veut s'initier à la littérature vivante, c'est-à-dire à celle de ces vingt dernières années, il n'est pas de meilleur guide.

Tour à tour, Pierre de Boisdeffre nous présente les romanciers, les poètes, les auteurs dramatiques et les essayistes de cette période si bouleversée, mais au cours de laquelle les Lettres françaises ne cessèrent pas de briller d'un vif éclat. Un étranger, M. Herbert Lüthy, a noté un jour dans son ouvrage *A l'heure de son clocher*, « qu'en France les écrivains occupent la première place dans la hiérarchie des valeurs parce que, supérieurs à toute spécialisation, ils incarnent la civilisation elle-même ». C'est donc une image de notre civilisation que le lecteur peut rechercher dans cette *Histoire vivante de la Littérature d'aujourd'hui*. En acceptera-t-il tous les traits? Ce n'est pas certain. Il est même vraisemblable qu'il n'accordera pas son adhésion à tous les jugements



portés par Pierre de Boisdeffre. Tant mieux! A être plus passionnée, sa lecture n'en sera que plus passionnante.

Dans la nouvelle édition que nous avons à présent, un chapitre a été réservé à ce qu'il est convenu d'appeler le « nouveau roman », comme s'il n'était point de nouveauté hors des chemins tracés par Nathalie Sarraute, Alain Robbe-Grillet, Michel Butor et quelques autres! Pierre de Boisdeffre y voit la revanche de la « littérature pure » sur le roman engagé des années 1945. Il a raison, et la place qu'il réserve à ce mouvement, si rigoureux dans ses principes, paraît somme toute équitable.

Au reste, tout son livre témoigne de ce même souci d'équité. Ce n'est pas son moindre mérite et tout lecteur lui en saura gré.

André Bourin.

## Paul IMBS. **L'Emploi des temps verbaux en français moderne. Essai de grammaire descriptive,** Paris, C. Klincksieck, 1960. In-8. VIII, 272 pages.

Cet essai de grammaire descriptive est en fait une description précise et approfondie des temps du verbe français. Le sujet en valait la peine. Tous ceux qui ont enseigné le français savent la complexité du système temporel. L'auteur donne comme exemple de cette complexité une page de Marcel Proust, qu'il transcrit en tête de son introduction. Mais n'importe quelle colonne de journal fournirait d'aussi bons exemples. Cette complexité n'est pas en effet propre à la langue littéraire : la langue écrite la plus banale et la langue parlée (quelques détails mis à part) ne l'ignorent pas.

La description des usages de chaque temps est faite avec le plus grand soin. L'auteur n'envisage pas seulement les emplois temporels, mais aussi les emplois modaux de certains temps de l'indicatif. Ainsi le futur antérieur de l'indicatif peut s'employer comme un passé composé probable : *il aura encore fait une sottise*, équivaut à « il a probablement fait encore une sottise ».

On est habitué à voir le conditionnel traité comme un mode indépendant, placé, dans les tableaux de conjugaison, entre l'indicatif et le subjonctif. M. Imbs le rattache entièrement à l'indicatif et nous croyons qu'il a raison. En effet, le conditionnel est bien un temps de l'indicatif lorsqu'il marque un futur par rapport au passé (*il disait qu'il viendrait*). Quant à ses exemples modaux (et spécialement l'éventualité), ils font du conditionnel une variante modale de l'indicatif et non un mode véritablement indépendant, comme l'impératif et le subjonctif.

La description grammaticale est illustrée de nombreux exemples tirés des bons écrivains du XIXe et du XXe siècle. Elle occupe à peu près les deux tiers du livre. Elle est suivie d'une seconde partie (d'une trentaine de pages) qui est une interprétation philosophique du système des valeurs temporelles du français. Puis viennent, comme autant d'appendices, quatre « problèmes annexes » (sur la concordance des temps, sur des questions de statistiques, sur l'analyse grammaticale et l'analyse stylistique, enfin sur des problèmes de terminologie).

L'ouvrage se termine sur une bibliographie bien faite et des index qui faciliteront la consultation du livre.

Georges Gougenheim.

## Marcel COHEN. **Le Subjonctif français contemporain. Tableau documentaire,** Paris, Centre de Documentation Universitaire, 1960. In-8, 226 pages ronéotypées.

M. Marcel Cohen présente son ouvrage comme un tableau documentaire de l'usage du subjonctif dans la langue actuelle : il y a rassemblé un grand nombre d'exemples du XXe siècle, la plupart même postérieurs à 1950. Ces exemples sont empruntés à des textes en prose de toute nature : journaux, revues, romans, publications scientifiques, etc. L'auteur y a joint des observations sur la langue parlée, notées sur le vif; autant que cela lui a été possible, il a précisé l'origine des témoins.

Ces exemples sont classés d'une façon très simple, selon la nature des propositions où ils figurent. Le livre est ainsi d'une consultation aisée, que facilitent encore des index.

Dans sa conclusion M. Marcel Cohen dégage deux importantes constatations :

1° La plupart des écrivains emploient très irrégulièrement l'imparfait et le plus-que-parfait du subjonctif qu'exigerait la concordance des temps. Ils les remplacent — sans aucune constance d'ailleurs — par le présent et le passé du même mode.

2° Cette décadence de l'imparfait et du plus-que-parfait du subjonctif reste sans effet sur la vitalité du subjonctif lui-même, puisqu'ils sont remplacés par d'autres formes de ce mode. Contrairement à ce qu'on écrit parfois, le subjonctif reste très solide. Il tend même à gagner du terrain.

Georges Gougenheim.

## Encyclopédie pratique de l'éducation en France, publiée sous le patronage et avec le concours de l'Institut Pédagogique National (Société d'Édition de Dictionnaires et d'Encyclopédies).

Le professeur de français à l'étranger souhaite être informé de l'éducation en France, de ses institutions, de ses méthodes, de son évolution. Il est curieux d'un système d'éducation qu'il peut comparer utilement avec le système de son propre pays; il doit surtout faire comprendre à ses élèves la civilisation française dont l'éducation est un élément essentiel. Ces informations, il les recherchait jusqu'ici dans des brochures diverses ou dans les collections de journaux pédagogiques, avec le risque d'une connaissance incomplète et disparate. Il se réjouira donc de cette encyclopédie *unique en son genre*, de ce guide de 1200 pages, abondamment illustré et muni d'index et de tables.

Joseph Majault, qui est le maître d'œuvre de cette synthèse, en a distribué la matière en trois parties : structures et institutions, méthodes pédagogiques, éducation péri- et post-scolaire. Cette division originale permet, pour la première fois, une présentation d'ensemble de la pédagogie française dans ses doctrines et ses applications. On y découvrira que cette pédagogie est moins connue qu'on ne le croit et qu'elle le mérite. Autre nouveauté, la mise en relief du rôle considérable et croissant que tient l'éducation « permanente », éducation qui prolonge par le scoutisme, les voyages culturels, les ciné-clubs, les théâtres populaires, etc., l'œuvre des institutions scolaires. En ce sens, ce livre comme l'*Encyclopédie* de Diderot ou de de Monzie, n'est pas seulement un inventaire descriptif mais *une charnière entre le passé et l'avenir.*



DESSIN DE BERTALL REPRODUIT DE L'« ENCYCLOPÉDIE PRATIQUE DE L'ÉDUCATION EN FRANCE »

Dans la perspective qui nous est propre — et sans préjuger l'intérêt que les lecteurs prendront à l'ensemble de l'œuvre — signalons les pages consacrées à l'Enseignement dans le monde (S. Hessel, A. Dolmazon, M. Poupet), aux méthodes actives dans l'enseignement du second degré (E. Hatinguais), à l'enseignement du français(Boutet de Monvel, G. Bouquet, B. Levy) et des langues vivantes (M. Rocher), aux moyens audio-visuels (R. Lefranc). Il est à souhaiter que cet ouvrage monumental soit acquis par les bibliothèques des établissements et mis à la disposition des professeurs de français et de tous ceux qui s'intéressent aux problèmes d'enseignement.

André Reboullet.

*DANS LES REVUES*

## Le Français moderne (janvier 1961).
## Pierre BURNEY. La Langue et la Culture françaises dans la Grèce actuelle.

L'auteur examine successivement la situation du français en 1900 (la pénétration du français dans la langue grecque moderne, le rôle des gouvernantes — le français, langue traditionnelle de culture); les aspects actuels (la presse, les traductions, la radio, le cinéma, le théâtre, l'apprentissage du français dans les classes moyenne et populaire), enfin les moyens de notre action culturelle (établissements, contacts internationaux, bourses). Cette étude complète et solidement documentée est un modèle pour ceux qui auraient à présenter la situation du français dans un pays étranger.

B

# LA SCÈNE

## LE CARDINAL D'ESPAGNE

LE « CARDINAL D'ESPAGNE » A LA COMÉDIE-FRANÇAISE (YVONNE GAUDEAU ET HENRI ROLLAN)

*Francisco Ximénès de Cisneros (1436-1517), archevêque de Tolède, primat d'Espagne, chancelier de Castille, Grand Inquisiteur, fut maître presque absolu de l'administration religieuse et politique de l'Espagne. Institué régent, en 1516, par le testament de Ferdinand le Catholique, il réussit, malgré l'existence de Jeanne la Folle, à assurer l'avènement de Charles d'Autriche. Cependant, le premier acte du futur Charles Quint allait être de renvoyer le cardinal dans son diocèse.*

**Je n'hésite pas à voir dans *Le Cardinal d'Espagne* la plus belle pièce qu'Henry de Montherlant nous ait donnée jusqu'à présent. Contrairement à ce qu'ont prétendu certains de ses détracteurs, elle est exempte de toute rhétorique, et je ne vise pas ici seulement un verbalisme contre lequel l'auteur s'est presque toujours défendu, mais plutôt une rhétorique du sentiment qui, selon moi, dépare le dernier acte du *Maître de Santiago*. Déjà, dans *Port-Royal*, cette rhétorique-là avait disparu. Mais cet ouvrage, quels que fussent ses mérites éminents, n'avait pas tout à fait la force dramatique et la perfection structurale qu'on admire dans le *Cardinal d'Espagne*. Il se peut, à vrai dire, que cette pièce-ci soit moins accessible au grand public à qui l'histoire du jansénisme était certainement plus familière que celle du cardinal Cisneros. Mais il suffit de prêter aux scènes d'exposition une attention soutenue pour comprendre nettement dans quel contexte historique le drame se situe. Et, d'autre part, Henry de Montherlant, en faisant éclater dès les premières répliques la haine que les deux courtisans ont vouée au cardinal, éveille d'emblée en nous une curiosité, une attente qui ira sans cesse en s'aiguisant. Il faut malheureusement regretter que les spectateurs d'aujourd'hui, accoutumés par la radio et la télévision à se voir présenter des bribes, des extraits ou des condensés, répugnent quelque peu à fournir l'effort qui leur est ici demandé.**

**Après la scène extraordinaire qui met aux prises le cardinal et Jeanne la Folle et qui atteint à un paroxysme d'intensité dramatique, on aurait pu craindre que le troisième acte ne parût languissant. Mais il n'en est rien. Il est lui-même très vigoureusement structuré et la fin est d'une puissance que l'auteur a rarement atteinte.**

**Il y a lieu, je crois, de faire remarquer qu'Henry de Montherlant, dans son théâtre et particulièrement dans le *Cardinal d'Espagne*, a renoué une grande tradition qui s'est perdue lorsque à l'époque du romantisme le drame historique et la tragédie se sont dissociés au détriment de l'un et de l'autre. Il faut relever aussi l'opposition radicale entre un art tel que celui-ci et une tentative comme celle de Brecht qui, pour des raisons de doctrine et de propagande, et souvent au mépris d'une certaine vérité humaine permanente, s'est appliqué dans ses œuvres, souvent d'ailleurs avec éclat, à réduire au minimum le rôle des *personnages* au bénéfice d'une collectivité jugée seule porteuse de valeurs authentiques. Cela ne veut d'ailleurs pas dire qu'il y ait dans le *Cardinal d'Espagne* rien qui ressemble à un défi ou à une provocation, l'auteur se contente d'œuvrer selon les exigences de son tempérament, un des plus puissants à coup sûr de la littérature d'aujourd'hui.**

**GABRIEL MARCEL, *de l'Institut.***

# LES MOYENS AUDIO-VISUELS

## LE DISQUE ET L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS AUX ÉTRANGERS

*La production des moyens audio-visuels (disques, diapositives, films et films fixes) a pris, en France et dans le Monde, un essor considérable. Parallèlement un nombre croissant de professeurs de français à l'Étranger se convainc de l'utilité des techniques audio-visuelles. On ne saurait dire cependant qu'il y ait toujours accord entre une production souvent anarchique et les besoins très précis de l'enseignement. Dans cette chronique nous nous efforcerons de sélectionner le matériel susceptible d'intéresser nos lecteurs, d'en indiquer avec précision les caractéristiques et l'usage pédagogique qui peut en être fait.*

En ouvrant cette chronique nous voudrions essayer de « repenser » la notion d'utilisation du disque à propos de l'enseignement du français aux étrangers.

Et d'abord, existe-t-il des disques conçus et réalisés uniquement pour cet enseignement du français aux étrangers? Il n'en existe pas encore beaucoup en France. Pourtant, voici les six disques illustrant les deux livrets de G. Mauger et G. Gougenheim : *Le Français élémentaire* pour les enfants débutants. Ces disques sont édités par Hachette (Encyclopédie Sonore).

Pour les adultes étrangers qui apprennent le français nous trouvons :
— les trois disques qui sonorisent le tome I du livre *Langue et Civilisation françaises*. de G. Mauger (Encyclopédie Sonore, Hachette, 33 tours, 30 cm)
— et encore : *L'Intonation française* par Guy Capelle (un disque 45 tours, Didier).
— un disque sur la Phonétique française : *Intonation et Prononciation françaises* par B. Quemada, professeur à l'Université de Besançon (Didier, 45 tours).
— Enfin la collection *Phonétique française* (Hachette) propose douze textes de langue française enregistrés et commentés par Pierre Fouché, Directeur de l'Institut de Phonétique de l'Université de Paris.

Ces textes dits lentement peuvent servir de point de départ à une étude de la prononciation française. Ils se situent au niveau des études universitaires.

Ces disques sont des instruments pédagogiques conçus et réalisés pour des fins pédagogiques. Ils sont indispensables de la même façon qu'un manuel est indispensable. Mais nous savons que l'enseignement d'une langue ne saurait se borner à l'étude d'un manuel. Enseigner le français, c'est enseigner tout d'abord à parler français (et par conséquent à pratiquer grammaire et phonétique). Mais c'est aussi apprendre aux élèves à « entendre » le français, c'est-à-dire à comprendre le sens d'une phrase ou d'un texte dits, à saisir les intentions contenues dans un mot, dans une construction, dans un rythme ou dans une intonation et même dans un cri; c'est enfin les faire pénétrer dans notre civilisation actuelle et dans notre histoire. C'est alors que le professeur éprouve la nécessité de faire « entendre » le français tel que le parlaient Ronsard ou Molière, ou tel qu'on le parle aujourd'hui; tel qu'on le dit à la Comédie-Française, ou tel qu'on le chante dans les rues. Il peut alors choisir dans l'immense éventail des disques français qui lui sont proposés.

Le choix est vaste. Dans les chroniques suivantes nous pourrons étudier plus en détail toutes les possibilités pédagogiques qu'offre chacune des catégories de disques. Nous verrons par exemple comment un enregistrement musical crée le climat favorable à l'audition d'un poème, car il vient tantôt favoriser tantôt prolonger un état d'âme. Nous verrons aussi comment l'enregistrement d'une œuvre théâtrale peut servir de point de départ à une explication de textes ou devenir document d'histoire et témoignage.
Le disque, « ce livre pour l'oreille » que réclamait Cyrano de Bergerac, nous ouvre toutes grandes les portes du savoir et du rêve; tantôt instrument de travail, tantôt récompense et plaisir, il apporte à l'étranger quelques-unes des réalisations essentielles de la pensée française.

Hélène Gauvenet (C. R. E. D. I. F.).



*nos enquêtes*

# L'ENSEIGNEMENT DE LA CIVILISATION FRANÇAISE

*Enseignement de la langue et enseignement de la civilisation semblent de plus en plus étroitement liés dans l'enseignement du « français, langue étrangère ». En dehors de la classe de français proprement dite, l'étude de la civilisation française est inscrite aux programmes de nombreuses universités étrangères; elle représente une part importante des activités des Alliances, Centres culturels et Instituts français. Cette conception est-elle appropriée à tous les pays où le français est enseigné? Et là où elle est souhaitable, ne soulève-t-elle pas des problèmes délicats?* Le Français dans le Monde *a cru opportun d'interroger ses lecteurs : leurs réponses devraient permettre une mise au point. Elles feront l'objet d'un numéro spécial de la revue.*

## I. — LES BESOINS

Quelles raisons profondes et *actuelles* a-t-on d'étudier la civilisation française? Dans la mesure où l'enseignement de la civilisation française répond à des besoins différents, peut-il être le même dans tous les pays? Doit-il être dispensé selon une méthode comparative? Exemples.

Dans les pays où la vocation de la langue française est de devenir le mode d'expression d'une civilisation particulière, l'enseignement du français ne doit-il pas être lié à la civilisation du pays plus qu'à la civilisation française? A la limite, peut-on concevoir un enseignement du français qui ne ferait pas appel à des notions de civilisation française?

## II. — LES PROBLÈMES

**Science authentique ou catalogue d'échantillons** : L'enseignement par sections ou secteurs (histoire de la littérature, histoire de l'art, des institutions, géographie, sociologie, etc.) tel qu'il est généralement pratiqué vous satisfait-il? Doit-on considérer l'étude de la civilisation française comme une recherche convergente à laquelle collaborent plusieurs disciplines? Ou même comme une science autonome?

**Lettres et Arts ou Sciences et Techniques** : La science et la technique françaises ne sont-elles pas méconnues? Comment leur donner, pour l'honnête homme, un visage humain? Comment présenter une image équilibrée de l'ensemble de la civilisation française?

**Actualité ou retour à l'histoire** : L'enseignement de la civilisation a souvent pour point de départ l'actualité, et nos auditeurs attendent de nous des informations sur la France « qui se fait »... Mais la France est aussi un pays de vieille civilisation. Peut-on, et comment, concilier sens de l'actualité et souci de l'histoire, l'éphémère et le permanent?

**Intérêt ou vérité** : Par un souci légitime de rendre pittoresque, de caractériser ou de montrer seulement ce qu'une civilisation a de meilleur, ne risque-t-on pas de présenter une image partielle et partiale de la civilisation française?

**Dépaysement ou compréhension** : Il faut dépayser l'élève, lui montrer l'originalité de la civilisation française. Ces deux exigences, mal comprises, ne s'opposent-elles pas au souci de la compréhension internationale?

## III. — LES EXPÉRIENCES

**Langue et civilisation** : Peut-on, et comment, conduire parallèlement leur étude? La civilisation est-elle simplement une toile de fond, destinée à faciliter l'acquisition du langage? Un point de départ ou un point d'arrivée? Une maîtresse ou une servante?

**Moyens et matériels.**

1. Les documents : Quelles qualités doit avoir un document de civilisation? Inconvénients et avantages des textes littéraires. Quels autres documents utilisez-vous ou aimeriez-vous utiliser? Méthodes d'étude d'un document de civilisation.
Les moyens audio-visuels. Les utilisez-vous? Expériences et résultats?
Comment concevez-vous un matériel spécialement élaboré pour l'enseignement de la civilisation française?
2. Les contacts. Correspondance scolaire, voyages scolaires, appariements d'écoles. Expériences et résultats?
3. Activités de synthèse. Ciné-club, club français (dans un lycée), expositions, « Semaine française ». Expériences et résultats?

Nos lecteurs sont priés d'adresser leur réponse au Rédacteur de la revue : 79, boulevard Saint-Germain, Paris, VI[e], avant le 1[er] décembre 1961, dernier délai. Nous leur suggérons, plutôt que de donner un avis rapide sur un grand nombre de ces questions, d'en étudier de façon approfondie une ou plusieurs. Leurs réponses pourraient prendre : soit la forme d'un article (4 à 6 pages dactylographiées), soit la forme d'une note (2 pages).

# GRÂCE AU CONCOURS
# HACHETTE-LAROUSSE

**Quatre professeurs de français ou étudiants, à l'Étranger, vont bénéficier d'une année d'études en France**

**Les Librairies HACHETTE et LAROUSSE organisent à l'occasion de la création de la revue « LE FRANÇAIS DANS LE MONDE » un grand concours international destiné à offrir une bourse de séjour en France à quatre professeurs ou étudiants choisis parmi ceux qui enseignent ou enseigneront la langue et la culture françaises dans le monde.**

**Ce concours est placé sous le patronage de la Direction Générale des Affaires Culturelles et de la Direction de la Coopération avec la Communauté et l'Étranger.**

**Il est ouvert :**

**— à tous les *professeurs*, hommes ou femmes, de nationalité étrangère, enseignant le français dans un établissement public ou privé de leur pays, âgés au jour fixé pour la remise des travaux, de 18 ans révolus au moins et de 30 ans au plus.**

**— aux *étudiants* et *étudiantes* en cours d'études universitaires, qui se destinent au professorat de français et se trouvent dans les conditions d'âge et de nationalité précédemment indiquées pour les professeurs.**

**Les candidats devront remplir une demande dont le modèle sera donné dans un prochain numéro de la revue. Ils joindront à cette demande une attestation d'emploi de l'établissement où ils enseignent s'ils sont professeurs, ou un certificat d'inscription de la faculté ou institution dont ils suivent les cours s'ils sont étudiants.**

**Tous les candidats qui auront fait parvenir à la Revue, en temps voulu, leur demande de candidature recevront ensuite sous pli recommandé, expédié par avion de Paris le 1er novembre 1961, le sujet du concours. Ils devront rédiger en français un essai de 2 500 à 3 000 mots sur le sujet proposé.**

**— Ils disposent pour la rédaction de cet essai d'un délai de deux mois, les cachets de la poste faisant preuve de la date de réception du sujet et de la date de départ du manuscrit. Les manuscrits seront expédiés par les candidats, sous pli recommandé, à la Revue *LE FRANÇAIS DANS LE MONDE*, 79, boulevard Saint-Germain, Paris, VIe, FRANCE.**

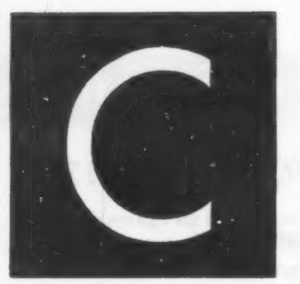
**Les candidats s'engagent à rédiger personnellement leur essai, sans aucune aide extérieure, les Librairies HACHETTE et LAROUSSE faisant confiance à chacun d'eux pour l'observation de cet engagement.**

**Les prix consisteront en :**

| | |
|---|---|
| ***2 premiers prix* :** | **Une bourse d'une année d'études en France, voyage aller et retour payé ;** |
| ***2 seconds prix* :** | **Une bourse d'une année d'études en France, voyage non compris ;** |
| ***du 5e au 10e prix* :** | **250 NF de livres français, au choix des candidats ;** |
| ***du 11e au 20e prix* :** | **100 NF de livres français, au choix des candidats ;** |

**Les résultats seront publiés dans la revue et notifiés par lettre à chacun des candidats.**

*Le Français dans le Monde* publiera dans son prochain numéro la liste des personnalités composant le Comité de Patronage et le Jury du Concours.



# DOSSIERS PÉD




## L'expression du passé :

par Jean BERTRAND

*Inspecteur de l'Enseignement Primaire (Bureau d'Étude et de Liaison).*



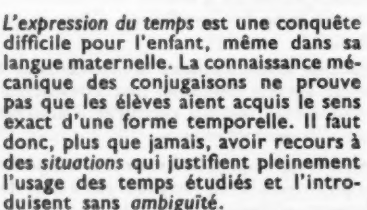


### I. — REMARQUES PRÉLIMINAIRES

*L'expression du temps* est une conquête difficile pour l'enfant, même dans sa langue maternelle. La connaissance mécanique des conjugaisons ne prouve pas que les élèves aient acquis le sens exact d'une forme temporelle. Il faut donc, plus que jamais, avoir recours à des *situations* qui justifient pleinement l'usage des temps étudiés et l'introduisent sans *ambiguïté*.

Reconnaissons que *l'image* (gravures des livres, vues fixes, tableau d'élocution) ne constitue pas un matériau suffisant : spatiale par nature, l'image ne détache pas l'élève de ce qu'il observe : elle permet d'identifier des objets ou des actions, mais il est plus difficile de les projeter dans l'avenir ou le passé; par contre *l'utilisation du disque* ou du magnétophone offrirait, dans ce cas, bien des ressources. Mais peu de maîtres disposent de ces précieux instruments et en connaissent l'usage. Or, nous avons voulu tenir compte des moyens réels dont ils disposent.

C'est pourquoi nous avons utilisé dans cette leçon sur le passé composé *l'action* directe : cette action doit être préalablement construite (ici, sous forme de sketch) de manière à *justifier pleinement l'usage du temps étudié* : il ne s'agit pas simplement d'intéresser les élèves, il faut leur fournir les moyens de *comprendre* la nouvelle forme utilisée. L'usage du passé composé est ici appelé par une succession d'événements courts et bien marqués qui s'inscriront aisément dans la mémoire, ménageront même un certain effet de surprise : les morceaux de verre épars sous les yeux des élèves témoigneront ensuite de ce qu'a d'irrémédiable la situation produite : au sketch succédera donc naturellement *l'enquête* destinée à reconstituer la succession des faits (ce procédé rappelle la « reconstitution » des enquêtes policières).



La « mise en scène » est facile, le matériel très banal. Le maître doit s'efforcer de faire vivre la scène, de se comporter comme un acteur et un meneur de jeu.

**Acquisitions nouvelles. —** 1. Introduire l'usage du *passé composé* (avec l'auxiliaire avoir) pour quelques verbes connus; utilisation d'un ou deux verbes nouveaux.

2. Substantifs : verres — bouteilles. Usage de quelques adverbes ou locution de *temps* (d'abord, puis, après) et renforcement des expressions de quantité : un peu de... beaucoup de... très. Les autres éléments du langage sont supposés connus, notamment les adjectifs, plein, vide. On veillera à leur emploi correct.

3. Phonétique : distinction par l'usage des phonèmes s et z.

# ÉDAGOGIQUES

## sé : LE PASSÉ COMPOSÉ

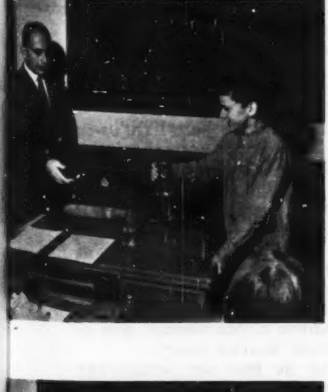
### II. — LA LEÇON

**Elle se déroule en quatre temps :**

| | |
|---|---|
| **A — sketch.** | *situation.* |
| **B — interrogation.** | ***emploi global des structures.*** |
| **C — contrôle phonétique.** | ***structures phonétiques :*** **prononciation — accentuation — intonation — rythme.** |
| **D — conversation.** | ***réemploi.*** |

**A. — Sketch** (mimique parlée), *matériel :* **deux verres vides, deux bouteilles dont l'une contient de l'eau potable et l'autre un peu de jus de fruit.**
**(le maître fait mine d'avoir chaud; il s'essuie le front).** ***J'ai chaud, j'ai très chaud!*** **(il regarde vers les bouteilles)** ***j'ai soif*** **(les montre).** ***Voici deux verres vides*** **(il les retourne),** ***deux bouteilles : dans celle-ci, il y a de l'eau, dans celle-là*** **(il la renifle)** ***de la citronnade.*** **Il appelle un élève :**
***— Tu as soif, Pierre? ... Nous allons boire, tous les deux*** **(geste).** ***Prends cette bouteille. Tu vas nous verser à boire*** **(s'adressant à la classe, puis à Pierre).** ***Que va faire Pierre? Qu'est-ce que tu vas faire, Pierre? Qu'est-ce que nous allons faire, Pierre et moi?*** **(réponses variées à contrôler, revision de l'expression du futur proche préalablement acquise).** ***Il va, je vais, nous allons... vous allez... verser de l'eau dans les verres et boire de la citronnade, etc.***
**Pendant que Pierre remplit les verres : le maître** ***: Je veux beaucoup d'eau, un peu de citronnade... verse encore. Pierre, j'ai très soif.*** **Quand les verres sont pleins :**
***Merci, Pierre... trinquons*** **(geste, puis faire dire et répéter :)** ***A votre santé, monsieur.***
**A ce moment, le maître fait un faux mouvement. Le verre (ou la bouteille) se renverse, tombe, se brise. Le maître lève les bras, navré :**
***— J'ai cassé la bouteille!***

**B. — Interrogation (exemple d'exploitation méthodique et variée). Elle peut nourrir deux entretiens : 3 personnes du singulier, 3 personnes du pluriel.**





|  *Questions du maître.* |  *Types de réponses à obtenir.* |
|---|---|
| **(à Albert) —** ***Tu as regardé, Albert?*** | **— Oui, monsieur, j'ai regardé.** |
| **(à Georges) —** ***Tu as regardé, Georges?*** | **— Oui, monsieur, j'ai regardé.** |
| **(à Pierre) —** ***Tu as vu, Pierre, tu as regardé? tu as bien regardé?*** | **— Oui, monsieur, j'ai regardé, j'ai bien regardé.** |
| **(au même) —** ***Écoute, Pierre, je n'ai pas cassé la bouteille; tu as cassé la bouteille?*** | **— Non, monsieur, je n'ai pas cassé la bouteille.** |
| **(à Pierre) —** ***Mais oui, Pierre, c'est toi qui as cassé la bouteille?*** | **— Non, ce n'est pas moi, je n'ai pas cassé la bouteille.** |
| **(à Georges) —** ***Alors, c'est Albert? Georges, demande à Albert s'il a cassé la bouteille.*** | **— Albert, est-ce que tu as cassé la bouteille?** <br> **— Non, je n'ai pas cassé la bouteille.** |
| **(à Albert) —** ***Albert, demande à Paul*** **(continuer ainsi avec plusieurs élèves)** | **— Paul, est-ce que tu as cassé...?** <br> **— Non, je n'ai pas cassé la bouteille.** |
| **(mimique; montrer la fenêtre).** <br> ***— Alors, c'est... le vent qui a cassé la bouteille?*** | **— Non, monsieur, ce n'est pas le vent. Le vent n'a pas cassé la bouteille. Il n'a pas cassé la bouteille.** |
| ***— C'est le directeur?*** | **— Il n'a pas cassé la bouteille.** |
| ***— Pierre dit que j'ai cassé la bouteille. Mais qui est-ce qui a versé la citronnade?*** **(mimique).** | **— Pierre, est-ce que tu as versé?...** |
| ***— Albert, demande à Pierre s'il a versé la citronnade*** **(répéter ce dialogue avec d'autres élèves).** | **— Oui, Albert, j'ai versé...** |

(à Georges) — *Georges, est-ce que Pierre a versé un peu d'eau, beaucoup de citronnade?*

— Non, monsieur, Pierre a versé beaucoup d'eau, un peu de citronnade (faire répéter).

— *Bien, Pierre, c'est vrai, tu as versé la citronnade; et après, qu'est-ce que tu as dit, Pierre? — Paul, demande à Pierre ce qu'il a dit.*

— Qu'est-ce que tu as dit, Pierre?

— Après j'ai dit : « A votre santé, monsieur. »

— *Et toi, Albert, qu'est-ce que tu as dit comme Pierre... Georges, etc...*

— J'ai dit : « A votre santé, monsieur. »

— *Bien, qu'est-ce que vous avez dit tous?*

— Nous avons dit : « A votre santé, monsieur. »

— *Et après, j'ai bu la citronnade* (geste).

— Non, monsieur, vous n'avez pas bu la citronnade.

— *Et Pierre, est-ce qu'il l'a bue?*

— Non, monsieur, il n'a pas bu la citronnade, il ne l'a pas bue (faire répéter cette forme).

— *Pierre, nous n'avons pas bu la citronnade. C'est à cause de Georges, de Paul... Ils ont soufflé* (mimer) *sur la bouteille, la bouteille est tombée par terre. Demande-leur, Pierre, s'ils ont soufflé sur la bouteille.*

— Non, monsieur, nous n'avons pas soufflé sur la bouteille.

— Est-ce que vous avez soufflé sur la bouteille?

(à divers élèves) — *Est-ce qu'ils ont soufflé sur la bouteille?*

— Non, monsieur, ils n'ont pas soufflé sur la bouteille.

— *Alors, qui a cassé la bouteille?*

— C'est vous, monsieur, vous avez cogné la bouteille, etc... etc...





On peut ainsi, au cours d'une ou deux séances varier les questions, utiliser des verbes du 2[e] groupe (est-ce que tu as ri, Pierre?) puis du 3[e], insister sur telle ou telle forme, ou concevoir un autre dialogue avec des verbes utilisant l'auxiliaire être. On peut imaginer diverses situations sur ce modèle (par exemple, perdre un objet, la recherche donnant lieu à des péripéties qui permettront de varier l'usage des verbes).

**C. — Contrôle phonétique.** — Le contrôle phonétique s'est, bien entendu, exercé pendant toute l'interrogation, mais de manière limitée, pour ne pas rompre l'effort essentiel qui s'attachait à la découverte des structures.
On peut alors souhaiter une étude plus systématique consacrée aux divers domaines de la prononciation, de l'accentuation, de l'intonation.
Il faut harmoniser ces exercices avec la progression phonétique de la lecture. Supposons qu'il s'agisse de distinguer les sons s et z. Le dialogue précédent nous inspire les phrases suivantes, à faire répéter scrupuleusement avec l'intonation voulue.
— *Asseyez-vous, monsieur, mettez-vous à l'aise. Vous avez soif? Vous désirez un peu de citronnade? Je vous ai apporté de l'eau, et aussi des citrons dans une soucoupe. Versez un peu plus d'eau, doucement... Merci! J'ai voulu vous verser à boire et j'ai renversé la citronnade.*

**D. — Conversation.** — Au terme de chaque leçon de langage, il est indispensable de prévoir une courte séance consacrée au *réemploi* des structures étudiées. Après la *découverte* du nouveau moyen d'expression, après la *fixation* des structures nouvelles, après la *mise en place des mécanismes phonétiques* intervient une période *d'appropriation*, où l'enfant sera libre d'utiliser à sa guise les nouvelles structures, libre de les associer à celles qu'il connaît déjà, libre aussi d'adopter cette *attitude du questionneur* dont le maître conserve trop le privilège, s'il est prisonnier de son manuel ou d'un dialogue préfabriqué.
Un excellent exercice consiste à demander aux élèves *d'ordonner* à leurs camarades des *actions diverses* (ils utilisent alors les verbes qu'ils connaissent) puis de les *exprimer* :
— *Pierre, va fermer la porte! Qu'as-tu fait, Pierre? J'ai fermé la porte. Louis, va donner ton livre à Georges. Paul, dis-moi ce qu'a fait Louis? Il a donné son livre à Georges. André, demande à Robert, s'il a cassé la bouteille? Robert, est-ce que tu as cassé la bouteille? Non, je n'ai pas cassé la bouteille, etc...*
Ce jeu, pour être des plus efficaces, *doit être conduit entièrement par les élèves*, le maître n'intervenant que si la conversation tourne court.
Cette liberté de bon aloi encourage beaucoup les enfants à se familiariser avec le langage. Elle « dégèle » la classe, s'il en est besoin, et donne confiance aux plus timides, qui prennent conscience du « pouvoir » des mots.

ADOLESCENTS ADULTES

# UNE LEÇON DE L'ÉCOLE PRATIQUE DE L'ALLIANCE FRANÇAISE

# LEÇON DE VOCABULAIRE DANS UNE CLASSE DE DÉBUTANTS

**Conditions de travail :** L'expérience pédagogique qui a permis l'élaboration de ce dossier, est tirée de l'enseignement donné à l'École Pratique de l'Alliance Française à Paris. Cet enseignement peut être caractérisé comme suit :

*a) Public scolaire :* Étrangers, appartenant aux nationalités les plus diverses. — Aucun regroupement linguistique. — Age moyen : de 20 à 25 ans. — Nombre d'élèves : de 15 à 30 par classe.

*b) Méthode pratiquée :* L'enseignement est fait entièrement en français.

*c) Niveau des élèves :* La leçon qui sert d'exemple dans ce dossier est destinée à des élèves qui ont fait, à l'École Pratique, 3 mois de français, au rythme de deux heures par jour, 5 fois par semaine. Ils ont terminé la première partie du Mauger I.

**Le thème choisi :** *Monsieur Vincent voyage* donnera lieu à :

*a)* une leçon d'exposition (50 minutes);

*b)* un travail d'assimilation, d'intégration et de réemploi du vocabulaire ainsi acquis (50 minutes en classe — ensuite : exercices).

## A. — LEÇON D'EXPOSITION

Le professeur dispose comme matériel, soit d'un tableau dessiné et peint, soit d'une série de vues diapositives :

1. un guichet de gare avec un employé qui remet un billet à un voyageur;

2. la cabine du contrôleur avant le passage sur le quai;

3. le quai et le train;

4. l'intérieur d'un compartiment.

La leçon se fonde sur un *dialogue* (maître-élèves), qui aboutit à une sorte de sketch soigneusement préparé par le professeur. Le geste, la mimique qui créent « la pensée vécue » précèdent toujours la parole. Ce « geste » peut s'objectiver sur le professeur lui-même, sur un élève ou tout simplement se rapporter à l'image ou à la photo.

Les élèves sont invités à *répéter*, à la suite du professeur, la phrase élaborée par le dialogue, puis à la copier sur leur cahier en même temps que le professeur l'écrit au tableau noir. Ainsi, l'essentiel de la leçon demeurera fixé par écrit. Ce sera à la fois un support de la mémoire et un moyen supplémentaire de contrôle de l'acquis.

La disposition adoptée correspond à celle du tableau; mais pour que la lecture du commentaire soit plus aisée, nous avons placé celui-ci en regard de la leçon proprement dite.

**Choix du vocabulaire.**

Cette leçon a un caractère *essentiellement* pratique. Les mots nouveaux ainsi introduits peuvent se répartir en 3 catégories :

1. *Mots totalement nouveaux* et dont la valeur s'attache à des notions exclusivement associées au thème. Ex. *gare, porteur, wagon, locomotive, contrôleur.*

2. *Mots nouveaux* prenant, à cause du thème, une valeur *spécifique*, mais qui sont susceptibles d'avoir dans d'autres contextes un sens *différent*. Ex. : *guichet, quai, portière, filet, couloir.*

3. *Mots déjà connus* dans d'autres sens, mais prenant dans le contexte une valeur bien précise. Ex. : *direct, rapide, horaire.*

Il convient de souligner l'importance de la *phrase* dans laquelle le mot nouveau s'insère et grâce à laquelle il va se fixer dans la mémoire.

Quant au *tableau récapitulatif*, qui tire le mot du contexte de la phrase, il a surtout une valeur *grammaticale*.

Monsieur Vincent (1) voyage.

Aujourd'hui Monsieur Vincent voyage, il va à Lyon (2).

Le voici, il arrive à la *gare* (3).
Il voyage par le *train* (3).

*1. Personnage central de la méthode Mauger, meneur de jeux et prétexte affectif de chaque leçon.*

*2. Cette phrase de début fixe l'attention, introduit le thème et crée une motivation d'intérêt. Elle sera amenée par un dialogue — comme toutes les suivantes — à partir des questions posées par le professeur : « Qui est-ce? » — « Que fait-il? » — « Où va-t-il? » — Au cours du dialogue, le professeur « place » le mot nouveau qui est ainsi naturellement répété plusieurs fois avant d'être écrit au tableau noir, dans la phrase du sketch.*

*3. Les images constituent le support visuel qui, avant l'introduction du mot et au moyen d'un geste, l'explique et lui donne son sens d'une manière immédiate.*
*Les mots en italique seront ainsi donnés à partir de l'image sans commentaire.*

Il a une *valise* (4) et une serviette.
Il est midi, le train part à midi 25.

Monsieur Vincent est EN AVANCE (5).

Monsieur Vincent n'a pas acheté son *billet* à l'avance (6); il n'a pas payé pour réserver une place.

Il n'a pas LOUÉ SA PLACE (7).
Il prend son billet au *guichet*.
Monsieur Vincent : « Un billet pour Lyon, s'il vous plaît ».

L'employé : « PREMIÈRE CLASSE ou seconde classe ? (8). »
Monsieur Vincent : « Un billet de première ».

L'employé : — « UN ALLER ET RETOUR (9) ou un ALLER SIMPLE ? »

Monsieur Vincent : — « Un aller simple (10). »
Monsieur Vincent a maintenant son billet. Il regarde le tableau des horaires de départs : « 12 h 25. Train rapide. Lyon. Quai 7. » Voici l'entrée des *quais*, voici les trains. C'est l'accès aux quais. Là un employé regarde le billet des voyageurs : c'est le *contrôleur*.
Monsieur Vincent : — « Est-ce bien le quai 7 et le train rapide de 12 h 25 pour Lyon ? »
Le contrôleur : — « Oui, monsieur, c'est le RAPIDE de Lyon (11). »
Monsieur Vincent : — « Où sont les voitures de première classe s'il vous plaît ? »
Le contrôleur : — « Les premières sont au bout du quai, près de la *locomotive* en tête du train (12). »
Monsieur Vincent passe sur le quai.
Il a seulement une valise et une serviette.
Il n'a pas demandé de *porteur*.
Il n'a pas beaucoup de BAGAGES.
Beaucoup de voyageurs sont déjà montés dans le train. Il n'y a plus de places libres dans les *wagons* de seconde en queue du train (13). Monsieur Vincent pense : « J'ai bien fait de prendre des premières, mais les wagons de première ne sont pas en queue, au début du quai; ils sont loin, près de la locomotive, en tête du train. »
Voici enfin, un wagon de première, Monsieur Vincent ouvre la *portière*, il monte dans le wagon. Il est dans le *couloir* (14). — Voici un *compartiment* vide. Monsieur Vincent place sa valise dans le *filet* (15). Il s'installe. Il est bien assis sur la *banquette*, il a de la place pour *allonger* ses jambes — le compartiment est propre et agréable comme un salon. Les premières sont CONFORTABLES, il y a moins de monde qu'en seconde, mais le billet coûte plus cher.
Le train partira juste à 12 h 25, à l'heure EXACTE. Dans 4 h 30, après un seul arrêt à Dijon, Monsieur Vincent sera à Lyon à 500 km de Paris.
Le train de Monsieur Vincent est direct et rapide (17).
A 1 h Monsieur Vincent ira au WAGON-RESTAURANT où il déjeunera en regardant le paysage.

**N. B. — Cette leçon se termine par la *lecture collective* du texte écrit au tableau.**

*4. Le mot* serviette *est connu.* Serviette *et* valise *permettront d'introduire plus loin le mot* bagage.

*5. L'expression* en avance *est préparée par le contexte. Les mots (ou les expressions) imprimés en capitales sont ainsi donnés sans le secours de l'image. Ils précisent une idée déjà introduite. Le contexte « connu » permet la compréhension immédiate de ces termes « nouveaux ».*

*6.* A l'avance *s'oppose à* en avance.

*7.* Louer *et* place *sont des mots connus. La valeur de l'expression est commentée par la phrase précédente, dont tous les termes sont connus (cf. n. 5).*

*8. L'image permet de faire saisir la notion qui se fonde sur un système de valeurs connues.*

*9.* Aller *et* retour *se comprend facilement et l'expression éclaire* Aller simple.

*10. Ce dialogue permet, comme le suivant, d'introduire des expressions d'usage courant dans la vie quotidienne et fondées sur des mots déjà connus.*

*11. Le mot* rapide *dans le sens qu'il a ici (train rapide) s'impose par le contexte, tout comme les expressions* en tête *(12),* en queue *(13).*

*14. Le mot* couloir *appartient à la catégorie n° 2. Son usage courant impose au professeur d'être prudent et de tirer le maximum de l'image pour en faire ici accepter le sens. Même remarque pour* filet *(15). Ainsi la notion de* confortable *(16) est-elle suggérée par ce qui précède; et, si les termes* première classe *et* seconde classe *n'ont pas été suffisamment compris, ils s'éclairent définitivement.*

*17. Le mot* rapide *est redonné dans sa valeur d'adjectif, tandis que le mot « direct » prépare des développements possibles du vocabulaire de la leçon. On ne peut pas tout faire en une seule fois.*

## RÉCAPITULATION DU VOCABULAIRE

| *Noms masculins* | | *Noms féminins* | *Adjectifs* | *Verbes* |
|---|---|---|---|---|
| un train | un porteur | une gare | simple | louer |
| un guichet | un bagage | une valise | rapide | présenter |
| un horaire | un wagon | une locomotive | exact-e | s'installer |
| un quai | un couloir | une portière | direct-e | |
| un contrôleur | un compartiment | une banquette | confortable | |
| un rapide | un filet | | | |

## EXPRESSIONS

voyager par le train — voyager en première (classe).
voyager en seconde (classe).
être en avance
louer une place
prendre un billet

un billet de première (classe)
un billet de seconde (classe)
un aller et retour
un aller simple

l'accès aux quais
en tête } du train
en queue } du train
un wagon-restaurant

## B. — ASSIMILATION

**Le professeur se servira encore de l'image ou de la série de vues diapositives, mais il veillera à ce que les élèves *n'aient pas sous les yeux* le texte de la leçon qu'ils ont copiée dans leur cahier.**

**On procède encore par *questions* et *réponses*, sans écrire ni les unes ni les autres. Le dialogue devient plus spontané. Le professeur s'efforce de faire naître une *conversation*, où chacun va utiliser ce dont il se souvient et apprendre des autres ce que son attention a laissé échapper.**

**Pour cela le professeur posera 2 ou 3 questions dans lesquelles un des mots nouveaux est employé et exigera des réponses précises :**
***— Mademoiselle, prenez-vous souvent le train?***
***— Monsieur, est-ce que vous voyagez sans billet?***

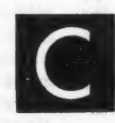
**Ensuite le professeur reviendra au texte dialogué, écrit dans le cahier, et en fera faire une *lecture d'imitation*. Il lit d'abord et l'étudiant sollicité relit après lui.**

**Enfin, la re-lecture donnera l'occasion *d'élargir* la connaissance de certains mots et d'en *préciser* des valeurs d'usage différentes de celles du texte et tout aussi fréquentes.**

**Cette première étape peut prendre place immédiatement à la suite de l'exposition, ou mieux, le lendemain; mais il convient que le vocabulaire nouvellement acquis soit encore réutilisé en plusieurs occasions, pour que le professeur ait la certitude qu'il est *fixé* et pour que les étudiants puissent en acquérir *l'automatisme*.**

**Le professeur peut, pour s'en assurer, proposer aux étudiants un *petit exercice écrit*, fait à la maison et comportant soit des questions auxquelles il faut répondre, soit la rédaction de quelques lignes descriptives ou narratives : l'arrivée à la gare — le porteur et mes bagages — « où donc est mon billet? »**
**— La correction, en classe, permettra de mettre au point une extension du vocabulaire acquis. Exemple :**
**— Quand on laisse ses bagages en garde à la gare, on les met *à la consigne*.**
**— Pour voyager confortablement la nuit, on *loue une couchette*.**

**Chacun peut ainsi élargir son vocabulaire de base et *l'individualiser*. Par la suite, ces termes seront retrouvés soit dans une dictée, soit dans un texte lu. L'étudiant qui les a entièrement assimilés ne sera plus « accroché » par eux et, par sa réaction ou plutôt son absence de réaction, le professeur pourra vérifier qu'il a effectivement construit quelque chose de solide.**






# UNE MÉTHODE DE CONVERSATION

par PIERRE BURNEY

*Professeur à l'Institut français et Assistant à la Faculté des Lettres d'Athènes.*

## I. — LA CONVERSATION

Je me permets d'abord de renvoyer mon lecteur à un article des « Cahiers pédagogiques » (1er mai 1957, pp. 31 à 35). On y trouvera un certain nombre d'indications que je ne puis reproduire ici faute de place. Je préfère en effet insister aujourd'hui sur les éléments **nouveaux** qui m'ont été fournis tant par mes propres expériences que par l'amabilité de quelques collègues. Je remercie tout spécialement **M. Francis Lafon**, sous-directeur de l'Institut français d'Athènes. J'ai puisé sans vergogne dans la précieuse documentation qu'il a bien voulu mettre à ma disposition.

Il s'agit ici non des méthodes orales actives en général, mais de véritables **entretiens familiers** sur les sujets les plus divers. Les « conversations », telles que nous les envisageons ici ne sont donc possibles qu'à partir du moment où nos élèves sont déjà « débrouillés ». Dans le cadre de l'Institut français d'Athènes par exemple, elles me semblent praticables dans la seconde moitié de la scolarité, c'est-à-dire à partir du cours Moyen III[1]; elles restent utiles aux niveaux les plus élevés. — Il me semble *qu'une heure par semaine*[2] au moins doit être entièrement réservée à cet exercice. Il va sans dire que cette séance n'exclut nullement les entretiens supplémentaires durant le reste de la semaine : elle tendrait plutôt à les multiplier.

Est-il besoin d'insister sur le caractère **fondamental** de la conversation ? — Oui puisqu'elle rencontre encore quelquefois soit des inerties, soit des résistances.

Parmi **les « nouveaux »** d'abord : quand nous débutons à l'étranger nous avons naturellement tendance à *exporter tels quels les exercices traditionnels de l'enseignement français;* or la conversation n'a pas droit de cité dans les classes françaises. Quiconque se lance dans le professorat à l'étranger doit donc comprendre — et le plus vite sera le mieux — qu'il lui faut apprendre *un nouveau métier* : désormais, il n'est plus professeur de langue maternelle, mais professeur de langue étrangère, de langue étrangère vivante, et sa tâche consiste moins à faire réfléchir les élèves sur la langue qu'à leur assurer le plus rapidement possible *le maniement du français courant*[3].

Même parmi *les « anciens »*, la conversation n'est pas toujours très bien vue : la classe est-elle un endroit convenable pour parler de sujets aussi peu scolaires que le mariage ou le savoir-vivre, la mode ou la cuisine ? Ne vaudrait-il pas mieux consacrer plus de temps à la grammaire et aux grands textes ?

**Certains élèves** enfin, habitués à une pédagogie systématiquement austère, auront tendance à croire au début qu'un exercice qui les passionne ou qui les amuse est fatalement infructueux. D'autres seront tout bonnement intimidés ou dérangés dans leurs habitudes par le caractère intensément actif de la conversation.

Bref, la conversation se heurte tantôt à l'inexpérience ou à la routine, tantôt à une sorte de puritanisme des éducateurs — et par contagion des bons élèves.

Mais ne nous exagérons pas ces résistances. De plus en plus, la conversation est considérée comme irremplaçable; et elle se répand rapidement.

Les élèves en sont souvent enthousiastes. Supposons tous les professeurs convertis eux aussi à son principe, et voyons un peu quelles méthodes nous pourrions employer.

## II. — LES MÉTHODES

**Le démarrage** est parfois difficile, surtout quand on prend en mains des élèves qui n'ont jamais « conversé ». Tous les moyens seront bons pour « dénouer » les langues, et plus encore les esprits. N'oublions pas en effet que les « barrières linguistiques » auxquelles nous nous heurtons sont presque toujours doublées de « barrières affectives » : timidité, sentiment d'infériorité, peur du ridicule...

Créons donc rapidement une atmosphère de confiance et d'amitié, de liberté et de gaieté. Et donnons-nous la peine d'initier les jeunes gens à un exercice qui est nouveau pour la plupart d'entre eux. Je donnerai des détails sur ces **séances d'initiation** au début de la troisième partie[4].

Nous voici maintenant prêts pour de véritables conversations. Mais enten-

1. Le cycle complet des études à l'Institut est théoriquement de 9 ans : cours oral, préparatoire, élémentaire, Moyen I, II, III, *Intermédiaire*, *Supérieur I* et *II*. Un *cours spécial* de deux années s'attache à former les futurs professeurs de français de nos 30 annexes.
2. L'horaire hebdomadaire est en général de 6 heures.
3. L'enseignement de la langue française en France même n'est-il pas construit en partie sur un mythe ? Nous supposons que les petits Français savent parler leur langue maternelle alors que bien souvent il n'en est rien. Certains professeurs de France en sont donc venus à utiliser la conversation dirigée pour améliorer et enrichir le français parlé de leurs élèves (v. par exemple M. GENESTET, *Cah. pédagog.*, 15-V-54, p. 537).
4. Cette troisième partie sera publiée dans le numéro 2 de notre revue sous le titre : Un programme de conversation. (N. D. L. R.)

C

dons-nous : il s'agira pendant longtemps encore, de « conversations » **organisées** par le professeur et **préparées** par les élèves. C'est un fait bien connu. Un professeur qui avait essayé de lancer une conversation improvisée en début de classe m'a avoué par la suite qu'au bout de dix minutes ni lui-même ni les élèves ne savaient plus quoi dire. — Voici comment nous procédons dans ma classe.

1. La conversation aura lieu **samedi prochain**. Une semaine à l'avance nous indiquons *le sujet* de la discussion et nous inscrivons au tableau *quelques questions* particulièrement importantes ou « accrochantes » qui serviront d'axe à la prochaine séance. Autrefois, mes classes choisissaient 5 ou 6 questions, les unes tirées de l'imagination des élèves, les autres prises dans une liste que je leur proposais. J'ai constaté depuis que les questions sélectionnées étaient toujours les mêmes, et le succès grandissant des conversations m'a permis de ne plus mettre au programme *qu'une ou deux questions* soigneusement choisies. —
Outre les questions, un bref *exposé* sera souvent inscrit à l'ordre du jour du samedi suivant; un volontaire s'en chargera; le sujet devra lui tenir au cœur et avoir quelque rapport avec la conversation de la semaine. — Mais peut-être préférerons-nous nous lancer dans une *enquête*. — A moins que deux ou trois élèves acceptent de monter un petit *sketch* (v. p. 42). —
Certaines *expressions* ou certains *mots difficiles*, dont on devine qu'ils apparaîtront dans la conversation de samedi et qu'ils donneront lieu à des fautes, pourront être expliqués préventivement. Voilà pour la préparation directe du cercle d'études. Naturellement, ceux de nos collègues qui groupent toutes leurs activités de la semaine ou de la quinzaine autour d'un même « centre d'intérêt » pourront enrichir les conversations en les reliant aux autres activités de la classe.

2. **La séance de conversation** va commencer. D'abord le « sketch » ou l'exposé. L'exposé doit être bref (quelques minutes) et aller droit à l'essentiel. Un débat s'ensuivra peut-être. Si la classe reste encore un peu trop passive, nous pouvons alors la *lancer* en la provoquant un peu : certaines citations, certaines affirmations soigneusement choisies la font réagir à tout coup. Mais il vaut beaucoup mieux que les élèves soient excités à la discussion par un des leurs : faisons donner les humoristes, les fortes têtes, les jeunes gens personnels, combatifs ou brillants. L'essentiel est que nous partions d'un pas vif.

Soyons *souples*. Il arrive que surgisse en plein entretien une idée inattendue et qui éclipse toutes les autres. Nous nous garderons bien de l'écarter sous prétexte qu'elle n'est pas au programme! — Un jour, nous parlions du commerce, sujet austère : un élève met brusquement sur le tapis la question du marchandage en Grèce; dix minutes plus tard, nous levons un second lièvre : les pourboires en France. Ces deux sujets absolument imprévus mettent le feu à la classe, font oublier tout le reste, et provoquent des discussions passionnées qui se prolongent dans le couloir... La « conversation » a ses lois propres; ne la confondons ni avec l'exposé, ni avec la rédaction : « sortons du sujet » s'il le faut. Si la conversation s'égare dans des directions attirantes, égarons-nous à sa suite. Les questions posées aux élèves n'étaient en somme que des béquilles : s'ils ont la force de les rejeter, tant mieux! Et qu'importe où ils vont, pourvu qu'ils marchent.

3. La classe est lancée dans la conversation. Ils parlent, et c'est déjà un résultat. Mais **ils font des fautes** en parlant. Comment remédier à cela? — Pour mon compte, **je redresse les principales erreurs sans jamais justifier mes corrections.** L'élève que j'ai interrompu répète la phrase rectifiée — cela devient très vite un automatisme — puis il continue de parler comme si de rien n'était. Cette méthode a le gros avantage de ne pas trop rompre l'entretien[1].

Ici encore, une certaine souplesse s'impose : si un « muet » se décide à parler, nous ne voudrons pas troubler ce miracle. Avec les élèves moyens, nous corrigerons seulement les fautes les plus importantes, les plus choquantes.

En revanche, nous ne laisserons passer aucune erreur aux champions de conversation, aux « intarissables » qu'il faut freiner plutôt qu'aiguillonner...

4. Mais voici que surgit un second problème. Il y a des éléments inactifs dans la classe. **Comment faire participer tous les élèves?**
D'abord, insister sur les séances d'initiation.
Ensuite, travailler avec *des effectifs réduits* : l'équipe idéale me semble être d'une quinzaine d'élèves.
Il faut exiger en outre que tout élève encore incapable d'improviser dans une langue correcte nous *prépare une réponse*. Nous admettrons même qu'il l'écrive : il s'habituera peu à peu à quitter le papier des yeux et à faire face aux questions imprévues. Les « cas » les plus désespérés seront « traités » individuellement. Nous aiderons les timides à surmonter leur timidité; nous leur communiquerons par exemple un document qui leur permettra d'enrichir leur intervention; nous les lancerons sur un sujet qu'ils connaissent bien. Bref nous essaierons

1. De temps à autre on enregistrera la séance au magnétophone, puis on procédera à la correction collective des fautes.

C

de leur donner confiance en eux-mêmes. — En tout cas, dès les premières séances, chaque élève devra se montrer capable de dire ne serait-ce que quelques phrases.

Quand le sujet passionnera vraiment la classe, nous déciderons de prolonger la discussion, et nous ne l'abandonnerons qu'au moment où *tous* les élèves seront intervenus.

Nous utiliserons aussi *l'émulation* : notes de français parlé[1], « concours de conversation » doté de prix qui récompenseront les interventions les plus intéressantes ou les plus correctes.

A l'oral de l'examen de fin d'année, la conversation deviendra l'épreuve principale, [et on peut envisager les coefficients suivants : *a*) lecture : 1/4, *b*) récitation : 1/4, c) conversation : 1/2. S'il y a une interrogation de littérature, les épreuves de lecture et de récitation peuvent lui être intégrées. Quant à la grammaire théorique, sa présence m'apparaît comme un non-sens, surtout si la dictée de l'écrit était déjà suivie de questions!]

— Nous obtiendrons enfin une participation plus générale si les questions sont choisies avec le plus grand soin.

5. Rien n'est plus capital en effet que **le choix des questions** que nous leur posons une semaine avant la séance. **Rien ne vaut l'appel aux intérêts profonds** des élèves. Encore faut-il les découvrir. Autrefois, je présentais aux élèves une longue liste de questions numérotées; les élèves notaient au passage le numéro des questions qu'ils voulaient retenir. Je leur demandais aussi de poser à des élèves imaginaires deux ou trois questions susceptibles de les passionner. A vrai dire, ils ne savent pas eux-mêmes très clairement quels sont leurs intérêts profonds! Et c'est souvent le hasard qui nous a révélé les sujets les plus enthousiasmants. Quoi qu'il en soit, une liste de questions efficaces a été établie peu à peu et il ne s'agit plus que de la compléter. Nos classes sont en général de recrutement très divers. Faisons donc alterner les sujets les plus sérieux (littérature, art, technique, morale) et les thèmes pittoresques ou humoristiques[2].

Les questions feront parfois place à des enquêtes précises : la publicité dans la rue ou dans les journaux, les difficultés de la jeunesse grecque, le budget d'un étudiant, Athènes, Paris, etc. Elles peuvent s'accompagner d'une *collecte de « documents »* : le jour de l'enquête sur Paris, j'ai trouvé sur mon bureau une véritable petite exposition décorée de fleurs : souvenirs parisiens, foulards, parfums, cartes postales, dessins, plans de Paris, tours Eiffel, tickets de métro, etc.!

**La façon de poser les questions** n'est pas plus indifférente que celle de présenter les plats, et l'appétit à la conversation en dépend plus souvent qu'on ne pense. Certaines classes particulièrement « jeunes d'esprit » s'attachent aux énoncés frappants : « Voulez-vous que nous supprimions les examens? » par exemple. Avec les étudiants de la Faculté des Lettres au contraire, nous devons habiller nos questions de façon plus austère.

6. Pour changer un peu, suggérons à des groupes d'élèves de « dramatiser » leurs réponses sous forme de **saynètes.** Le « sketch » permet la récupération d'élèves moins intéressés que les autres par les exercices traditionnels. Les « acteurs » ont une complète liberté et ils peuvent donner à leur petite scène un tour humoristique. On devine avec quel intérêt la classe suit un spectacle qu'elle critique amicalement après l'avoir applaudi[3]. Naturellement, personne n'est forcé de participer à ces activités « théâtrales ». Mais il y a beaucoup d'autres façons de varier les séances. M. Lafon m'en suggère quelques-unes que je n'ai pas encore essayées. Ainsi, le récit inventé en commun sur une trame fournie par le professeur : « Il y avait une fois un berger (Mlle X, décrivez-moi ce berger); « Il vivait dans la montagne » (M. Y., dites-nous où et comment il vivait), etc. L'histoire peut aussi être laissée à la fantaisie de chacun et s'en aller dans les directions les plus imprévues. — On peut encore, à partir d'un mot usuel à sens multiples, faire découvrir aux élèves le plus grand nombre d'acceptions possible (on partira par exemple du mot « tête »). —

De temps à autre les élèves aimeront qu'on les initie au véritable français parlé, avec ses tournures familières et ses idiotismes[4]. — Je signale dans la troisième partie un certain nombre de **jeux** qui détendent nos élèves souvent surmenés, en même temps qu'ils les exercent au maniement du français courant.

7. **Nos conversations réussiront d'autant mieux qu'elles seront moins scolaires**[5]. Il faut « déscolari-

1. Pour des raisons psychologiques évidentes, les notes éventuelles seront attribuées après la conversation plutôt que pendant. Il ne sera pas mauvais non plus de dénombrer à la fin de la séance les élèves qui ont participé activement aux débats. Dans le registre des notes, le signe III par exemple signifiera que l'intéressé est intervenu de façon notable lors de trois discussions.
2. X ne se met vraiment à parler qu'à partir du jour où nous discutons des superstitions. Y se révèle au cours d'un débat sur la peinture moderne. La fantaisie et l'humour sont seuls capables de réveiller Z, etc.
3. Nous avons même eu une fois une « représentation » avec « mise en scène » (naturellement rudimentaire); dans une autre occasion, un « programme » en français a été distribué au « public ».
4. M. Lafon me signale à ce propos le manuel de Therond, *Du tac au tac*, Didier, 1955.
5. M. Lafon conseille très justement de disposer les sièges en cercle ou en demi-cercle, et de prendre place soi-même parmi les élèves. On marque ainsi mieux la différence entre les conversations et les cours.

ser » nos séances de conversation — qu'on me pardonne ce néologisme barbare! — et les mettre en rapport étroit avec la vie environnante : vie du pays qui nous accueille, vie intérieure de nos élèves.

D'abord réclamons-leur toujours **des exemples** concrets. Dès que celui qui parle dit : « Je me souviens que... », « J'ai rencontré quelqu'un qui... », « J'ai lu quelque part que... » ou tout simplement : « Un jour... », « Par exemple... », toute la classe dresse l'oreille! Un seul exemple vaut cent « idées générales » : autant leurs expériences, leurs réactions, leurs souvenirs peuvent être passionnants dès qu'ils se sont décidés à parler sincèrement et librement, autant leurs « idées générales » sont banales, vagues, confuses et apprises.

Ensuite créons une atmosphère de confiance, d'amitié et de liberté. Ne nous moquons jamais ni de la forme ni du fond. Laissons-leur, dans les limites de la bienséance, une très grande **liberté de langage.** Il est effrayant de penser qu'à force de « tabous », bien des classes ont été vidées de leur substance vivante. On pense à Beaumarchais : « Pourvu que je ne parle (...) ni de l'autorité, ni du culte, ni de la politique, ni de la morale, ni des gens en place, ni des corps en crédit, ni de l'Opéra, ni des autres spectacles, ni des personnes qui tiennent à quelque chose, je puis tout imprimer librement sous l'inspection de deux ou trois censeurs... » Si nous nous interdisons toute allusion à l'amour et au mariage, à l'argent et aux questions sociales, à la presse, à la religion, aux conflits familiaux, etc., nous nous retrouverons cantonnés dans les sujets traditionnels et il n'y aura pas de vraie conversation : nous n'aurons plus qu'une juxtaposition de petits exposés scolaires et sans vie. Nous ne devrons pas nous étonner d'un manque d'intérêt, d'une indifférence dont nous serons en réalité les seuls responsables. Car enfin l'expérience prouve qu'avec un peu d'autorité, de diplomatie et de tact, on peut parler en classe à peu près de n'importe quoi.

Cela dit, *attention!* Faisons entrer la vie avec quelque *prudence*. Avançons lentement, après avoir soigneusement exploré le terrain. Commençons par connaître à fond les susceptibilités, les misères ou les conflits du pays qui nous accueille. Une fois prises toutes ces précautions indispensables, nous pourrons créer une atmosphère extrêmement franche, sincère et libre.

Ils n'en abuseront pas. Et nous nous « compromettrons » d'ailleurs d'autant moins que notre rôle dans la classe de conversation doit être extrêmement discret.

8. Il existe en effet **un dernier obstacle** sur la route du succès, et c'est **le professeur lui-même.** La parole est notre métier, et il nous sera difficile de nous taire sur des sujets aussi passionnants que la peine de mort, le progrès, la condition de la femme, etc.

Et pourtant, plus nous aurons été silencieux, plus nous aurons réussi. Par sympathie, curiosité — et paresse —, les élèves ne demandent pas mieux que de nous écouter, mais il faut savoir nous limiter. Aux élèves d'être en scène : le professeur doit se confiner autant que possible dans le rôle d'animateur, de metteur en scène, de souffleur ou d'arbitre. Il saura dégager des discussions les plus vives des conclusions personnelles, intéressantes — et conciliantes! — Mais il devra à tout prix être bref.

Qu'on ne me reproche pas de réduire à l'excès le rôle du professeur. Ce n'est pas nous qui avons besoin d'être entraînés à la parole.

« Mes élèves parlent presque tout le temps! »

— Ne nous payons pas de mots et ne nous fions pas à nos impressions. Nous disposons d'un témoin irrécusable, **le magnétophone**, qui nous dira à une minute près combien de temps nous avons fait ou laissé parler nos élèves. Que tout professeur de conversation fasse un enregistrement, et il s'apercevra qu'il a beaucoup plus parlé pendant la séance qu'il ne se l'était imaginé. Il pourra alors mettre un frein à son éloquence, et augmenter ainsi le rendement de ses classes de conversation.

Telle est dans ses grandes lignes la méthode que nous suivons. Les séances intéressent visiblement les élèves par leur contenu humain autant que par les progrès linguistiques qu'elles provoquent. *Les anciens élèves* se prêtent volontiers à des séances de conversation d'un niveau culturel plus élevé et d'un ton encore plus libre. On voit comment nos modestes conversations peuvent abandonner peu à peu ce qu'elles ont encore de scolaire et d'artificiel, pour déboucher enfin sur de véritables **cercles d'études.**

J'ai proposé récemment dans un article[1] une méthode permettant le contrôle des résultats en rédaction. En conversation, les progrès sont en général plus sensibles et plus rapides du moins il me semble — mais ils sont par contre moins mesurables. J'envisage cependant d'étudier ce nouveau problème de *contrôle des résultats* avec l'aide du magnétophone. On pourrait peut-être enregistrer l'une des premières séances de l'année, ainsi que l'une des dernières, et comparer les niveaux (temps de parole des élèves, nombre de fautes marquantes, etc.).

Quoi qu'il en soit, **les résultats** des séances de conversation sont, de l'avis général, **décisifs** pour la grande majorité des élèves. Cela, à soi seul, suffirait à justifier la méthode employée. Elle est d'ailleurs indéfiniment perfectible : c'est une plate-forme de départ, beaucoup plus qu'un aboutissement!

1. « L'enseign. franç. à l'étranger », *Bull. Sect. Etranger F. E. N.*, VI-60, p. 31-35.

UN DOSSIER PÉDAGOGIQUE DE GUY MICHAUD

# POUR ABORDER PARIS

**L'étude de Paris, sous ses divers aspects, est d'une importance telle qu'elle doit constituer un centre d'intérêt permanent tout au cours des études de français; elle sera « toujours recommencée », à différents moments de l'année et à différents niveaux.**

**Comment aborder Paris, tel est l'objet de ce dossier. Il propose des *points de départ* qui se situent sur plusieurs plans. Sous sa forme modeste, nous pensons qu'il rendra service, tant il est vrai que ce sont, dans l'enseignement comme ailleurs, les premiers pas qui coûtent. Il va de soi, cependant que la revue présentera ultérieurement d'autres études sur Paris.**

**Le dossier se compose de trois parties : bibliographie, études de textes, travaux pratiques.**

## I. — UN ENSEMBLE PÉDAGOGIQUE

Plutôt que de proposer une bibliographie qui eût été interminable sans être pour autant complète, nous avons essayé de fournir au professeur de français un point de départ, un ensemble réduit mais cohérent des textes et documents *essentiels*.

— D'abord **deux guides** : *Paris*, collection des *Guides Verts* (Michelin), *Paris*, collection des *Guides Bleus* (Hachette), fournissent une documentation complète et *actuelle* sur la ville, ses monuments, ses quartiers. Illustrés de nombreux plans et cartes géographiques, ils sont des outils incomparables pour le professeur comme pour l'étudiant : le premier y trouvera aisément le renseignement qui peut lui faire défaut, le second peut l'utiliser, sous le contrôle des professeurs, pour des enquêtes, des recherches.

— **Deux ouvrages scolaires** destinés aux étrangers : le tome III du cours de *Langue et de Civilisation françaises* de G. Mauger (Hachette) et *De Passy au Père-Lachaise* par M. Blancpain et C. de Lignac (Hatier). Ces deux ouvrages ont, en commun, d'être composés de textes d'auteurs contemporains, mais ils proposent à leur lecteur des itinéraires différents : le premier est construit sur une visite en spirale de Paris où, à partir de l'île de la Cité, on retrouve les différentes enceintes de Paris; le second a groupé des textes autour des aspects de Paris : ville chargée d'histoire, ville élégante et riche, ville populaire, un Paris familier, secrets de Paris.

— **Histoire et Géographie** : *L'Histoire de Paris* de Pierre Lavedan, Paris, P. U. F. 1960, 126 p. (Coll. Que Sais-je ? nº 34) et *Paris et le Département de la Seine* par A. Demangeon et Gudin, (Éd. Bourrelier, 1957, 24 p.) fourniront une base suffisante pour un début.

— **Une vision personnelle de Paris** : de François Villon à Jean-Paul Sartre, il n'est guère d'écrivain français qui n'ait exprimé « son » Paris. Nous avons choisi le *Paris* de Jules Romains (Flammarion), composé d'extraits de la fresque romanesque de cet auteur (*Les Hommes de bonne volonté*) parce que la présentation en est commode et parce qu'une connaissance précise de la capitale s'y allie à un profond amour.

— **Plan de Paris** : Le plan monumental de Paris (Éd. Tarride).

— **Photos** : 1 album, 12 planches photographiques, nº 45-16, *La Documentation française*, 16 rue Lord-Byron, Paris, XVIᵉ.

— **Diapositives** : 15 vues en couleurs (monuments, marchés, magasins), Éditions filmées, 15 rue d'Argenteuil, Paris, Iᵉʳ.

— **Films fixes** : *Paris-Edita Films*, 34 vues en couleurs, 9 avenue Franklin-Roosevelt, nº 1524.

— **Coût de l'ensemble** : Guide Michelin NF 4,75; Guide Bleu : NF 18,75; Mauger tome III : NF 9,50; *De Passy au Père-Lachaise* : NF 2,95; *Histoire de Paris* : NF 2,50; *Paris et le Département de la Seine* : NF 1,05; *Paris* (J. Romains) : NF 6,25; Plan de Paris : NF 12,00; Album : NF 2,00; Diapositives : NF 18,00; Film fixe : NF 10,00; Total : NF 87,75.

## II. — TROIS TYPES D'EXPLICATION DE TEXTES

*Nous pensons que très tôt l'explication littérale et linguistique doit conduire non seulement à l'explication littéraire, mais à l'explication de civilisation. Le texte, répétons-le, ne doit pas être seulement un prétexte. L'étude du vocabulaire, de la syntaxe, du style, doit constamment se dépasser elle-même.*

*Pour préciser ce que nous entendons par là, nous proposons ci-dessous un texte d'Anatole France qui paraît constituer assez bien le passage entre le 2e et le 3e degré de l'enseignement du français à l'étranger.*

*Le texte de Valéry est destiné aux étudiants avancés. Il illustre plus particulièrement ce que nous avons dit des fonctions de Paris considéré comme un organisme vivant, et peut servir d'introduction méthodologique à l'étude de la civilisation.*

*Nous proposons enfin un texte de Ramuz, où la langue et la civilisation seront subordonnées à l'explication littéraire.*

### I. ANATOLE FRANCE

**Tout ce que je découvre de ma fenêtre, cet horizon qui s'étend à ma gauche jusqu'aux collines de Chaillot et qui me laisse apercevoir l'Arc de Triomphe comme un dé de pierre, la Seine, fleuve de gloire, et ses ponts, les tilleuls dc la terrasse des Tuileries, le Louvre de la Renaissance, ciselé comme un joyau; à ma droite, du côté du Pont-Neuf, le vieux et vénérable Paris avec ses tours et ses flèches, tout cela, c'est ma vie, c'est moi-même et je ne serais rien sans ces choses qui se reflètent en moi avec les mille nuances de ma pensée et m'inspirent et m'aiment. C'est pourquoi j'aime Paris d'un immense amour[1].**

**(*Le Crime de Sylvestre Bonnard*, Calmann-Lévy éd.)**

**Éléments pour un commentaire.**

Pour rendre compte de ce texte, on s'efforcera d'associer étroitement l'étude linguistique, l'étude littéraire et l'étude de l'aspect « civilisation ».
L'impression d'ensemble : un panorama, décrit avec amour. Comment? On étudiera tour à tour les substantifs, les verbes, les pronoms, la syntaxe, le style.

**1. Les substantifs** : les noms communs proposent un vocabulaire descriptif (*fenêtre, collines, fleuve, ponts, terrasse, tours, flèches*); les noms propres une première orientation (*à ma gauche, à ma droite*) dans Paris. Les situer sur un plan, à partir du belvédère d'Anatole France, quai Malaquais. Des diapositives représentant les divers monuments évoqués seront les bienvenues.
— Telles sont *ces choses*...

**2. Les verbes.** Variations sur le thème de la vue : *découvre* (Pourquoi ne dit-il pas « voir »? C'est une découverte toujours renouvelée), *apercevoir* (dans le lointain : les divers plans du paysage). Ce que provoque cette vision : *se reflètent en moi*. Mais ce reflet est actif; il suscite chez A. France une vie spirituelle : *m'inspirent, m'animent*, — jusqu'à ce que se révèle le secret, le verbe clef qui résume et transcende tout le reste : *j'aime Paris*.

**3. Les pronoms.** La troisième personne (*ces choses*) suscite le tour pronominal (*qui s'étend, qui se reflètent*). Elle n'existe qu'en fonction de la première personne, du *sujet* voyant, pensant et aimant, exprimé selon de subtiles variations : *je* (sujet), *ma, me* (attribution), *ma, me* (possession), *moi-même* (identification), *en moi* (intégration), *m', m'* (objet direct).

**4. La syntaxe.** La phrase unique exprime une vision globale et panoramique, dans un mouvement enveloppant : *tout ce que..., tout cela...* La syntaxe unit la symétrie (*à ma gauche, à ma droite*) et la variété des tours, l'ensemble suggérant l'harmonie du paysage parisien, et sa plénitude.
C'est en effet un paysage complet : la terre (*collines*), l'eau (*la Seine*), les arbres (*les tilleuls*), les pierres (*ponts, terrasse, Louvre, tours, flèches*).

**5. Le style.** On étudiera le jeu des relatifs, des virgules et des conjonctions et le rythme qui en résulte; le caractère suggestif et évocateur de ce **tour d'horizon** panoramique, caractère renforcé par les comparaisons (*comme un dé de pierre, comme un joyau*) et la métaphore (*fleuve de gloire*), qui confèrent au paysage parisien son prix et sa signification.
Ici, la culture aboutit à un véritable **culte** : *j'aime Paris d'un immense amour*. Paris a une âme, et le vrai Parisien communie avec la capitale, présente dans toute sa **gloire** et qui se confond avec sa **vie** même (les deux mots clefs, qui forment les pivots du texte).

1. Ce texte d'Anatole FRANCE a été enregistré par Fernand LEDOUX, Encyclopédie Sonore, Hachette, Répertoire scolaire, 3e Trimestre 1958-1959. nº 190 E 828.

## 2. PAUL VALÉRY

### SIGNIFICATION DE PARIS

**Il faut quelquefois douer le regard historique des mêmes libertés à l'égard du temps et de l'espace que nous avons obtenues de nos instruments d'optique et de vues animées. Imaginez que vous perceviez en quelques instants ce qui s'est fait en quelques centaines d'années, Paris se former, grossir, ses liaisons avec tout le territoire se multiplier, s'enrichir; Paris devenir l'appareil indispensable d'une circulation généralisée; sa nécessité et sa puissance fonctionnelle s'affirmer de plus en plus, croître avec la Révolution, avec l'Empire, avec le développement des voies ferrées, avec celui des télégraphes, de la presse et de ce qu'on pourrait nommer la « littérature intensive »... Vous concevez alors Paris comme événement, — événement tout comparable à la création d'une institution d'importance capitale, et à tous les événements significatifs que l'histoire inscrit et médite. Il n'y a pas d'événement plus significatif que celui-ci. J'ai dit à quoi il répond. C'est une production typique de la France, de la diversité extraordinaire de la France, que cette grande cité à qui toute une grande nation délègue tous ses pouvoirs spirituels, par qui elle fait élaborer les conventions fondamentales en matière de goûts et de mœurs, et qui lui sert d'intermédiaire ou d'interprète, et de représentant à l'égard du reste du monde, — comme elle sert au reste du monde à prendre une connaissance rapide, inexacte et délicieuse de l'ensemble de la France.**

***(Regards sur le Monde actuel*, Gallimard, éd.)**

**Éléments pour un commentaire.**

Courte méditation sur l'histoire de Paris, mais une histoire saisie d'un seul **regard**, libéré des méthodes habituelles de l'historien : un film accéléré, un raccourci saisissant (*imaginez que vous perceviez en quelques instants...*). La succession des opérations mentales exigées de nous est nettement marquée : *il faut quelquefois douer le regard..., imaginez..., vous concevez alors...* Ces trois temps (perception, imagination, réflexion) commandent les trois idées essentielles du développement, qui seront elles-mêmes suivies d'une méditation sur la signification de Paris :

**1. Croissance de Paris.** Les étapes successives : naissance de la ville gallo-romaine (*se former*), développement au Moyen Age (*grossir*), Paris capitale d'un royaume solide et puissant, gloire de Paris... Noter le tour pronominal répété (*ce qui s'est fait, se former*, etc.) : Paris, organisme vivant, s'est fait et s'est développé par lui-même, selon sa *nécessité* interne, de la croissance à la puissance (la notion de croissance étant soulignée avec insistance.)

**2. Fonctions de Paris** (« sa puissance fonctionnelle »). Fonction de relation (*une circulation généralisée... voies ferrées, télégraphes*), fonction d'information (*de la presse*), fonction littéraire (la *littérature intensive*). La prolifération des fonctions, liée à l'évolution historique, est soulignée par la répétition de la préposition *avec*.

**3. Paris comme institution.** Paris, concentration de « tout un système d'institutions répondant à un certain nombre de fonctions essentielles » (voir p. 19), est par lui-même l'institution-type (*une institution d'importance capitale* — Valéry joue presque sur le mot) : sa création et son développement constituent sans doute à cet égard *l'événement* le plus important de l'histoire de France. La répétition de ce mot clef souligne à la fois le caractère spontané et dynamique de Paris considéré comme le fait de civilisation par excellence.

**4. Signification de Paris.** Cet événement est *significatif*, c'est-à-dire que, *inscrit* dans l'histoire et objet de *méditation*, il *répond* à quelque chose qui le dépasse : Paris signifie la France, dont il concentre la *diversité extraordinaire* dans une *production typique*. Raccourci d'une *grande nation*, il en est l'âme, l'esprit et le moteur, car non seulement il détient par déléagtion *tous ses pouvoirs spirituels*, mais ce qui est essentiel, *fondamental* pour les Français — il donne le ton en matière de mœurs et de *goût* — ce fin du fin de la culture française.
C'est une concentration typique et significative qui permet à Paris d'être enfin plus que la France, puisqu'il est *l'intermédiaire*, l'intercesseur, et plus précisément encore *l'interprète* entre la France et le reste du monde. Echange réciproque de services d'ailleurs : Paris, par son rayonnement et son caractère cosmopolite, représente la France à l'extérieur; mais il permet aussi au *reste du monde* de mieux connaître la France — non d'une connaissance exacte, laborieuse et discursive, mais d'une connaissance *rapide*, immédiate intuitive — et *délicieuse*, c'est-à-dire qu'il permet de goûter la France saisie dans son ensemble, comme un être vivant.

**3. C.-F. RAMUZ**

**L'AME DE PARIS**

**Il ne restait plus que quelques pas à faire pour arriver au bord de la Seine; et non seulement on avait l'impression d'y être au cœur de la France, mais il semblait même qu'on y fût comme au cœur du monde, bien que rien n'y soit fait pour étonner...**
**C'est le contraire d'un lieu désert et le contraire d'un lieu silencieux; cependant il y règne une espèce de solitude et de silence spirituels. Il n'y a qu'à traverser la chaussée et à gagner sur la hauteur par quelques marches la longue file des boîtes de bouquinistes, alignées là sur le faîte du mur; et, au milieu du bruit et de l'agitation, le mot est paix, recueillement. De beaux grands troncs d'arbres, s'élevant de la berge même qui est à quatre ou cinq mètres en contrebas, divisent devant vous l'espace; les bouquinistes sont assis sur leurs pliants, ou adossés au mur, ou bien ils vont et viennent devant leur étalage : des vieux, des vieilles, avec des pèlerines, des bonnets, des chaufferettes, et puis des moins vieux et puis des jeunes qui campent tout le jour dans ces lieux réservés où ils vendent, pas cher, le résidu de la sagesse humaine. L'habitude les a rendus indifférents à l'un et à l'autre spectacle, on entend à ce double flot qui passe devant et derrière eux : l'un qui est celui des hommes, l'autre qui est celui du fleuve; ils sont immobiles entre les deux courants, quelquefois somnolents, presque toujours muets, tout pareils à leurs livres qu'il faut ouvrir et feuilleter pour qu'ils se mettent à dire quelque chose. C'est vieux, c'est usé, mais ça dure. C'est un lieu où le passé ne contredit pas au présent. C'est un lieu où Paris a commencé à s'exprimer pour moi, parce qu'on y est au bord du fleuve et que Paris est né du fleuve...**

**(*Paris*, Gallimard, éd.)**

**Éléments pour un commentaire.**

**L'impression d'ensemble.** La page de Ramuz, qui se présente comme la description d'un coin de Paris, est écrite en réalité dans un style poétique et évocateur par lequel l'auteur s'efforce de nous faire pénétrer en quelque sorte au-delà de l'apparence, dans l'intimité du lieu. Tous les éléments du texte y concourent : choix des mots, tours, images et rythmes, qu'il faudra examiner *simultanément*, dans leur orchestration même.

**Introduction.** La phrase introductive situe l'évocation. L'imparfait, temps du récit, décrit la fin d'une promenade, et comme l'aboutissement nécessaire et naturel de toute promenade dans Paris. Celle-ci débouche sur le fleuve, la Seine, au nom prestigieux, pour un petit provincial surtout ou, mieux, pour un étranger francophone. Ce fleuve, qui sera le personnage principal, on sent sa présence. Et, du même coup, on a l'impression d'être au centre, ou plus exactement au *cœur* vivant de tout : la phrase, qui procède par larges ondes progressives, évoque une série de cercles concentriques : *la Seine* (Paris), *la France*, *le monde*. Horizon immense, où néanmoins on se sent chez soi.

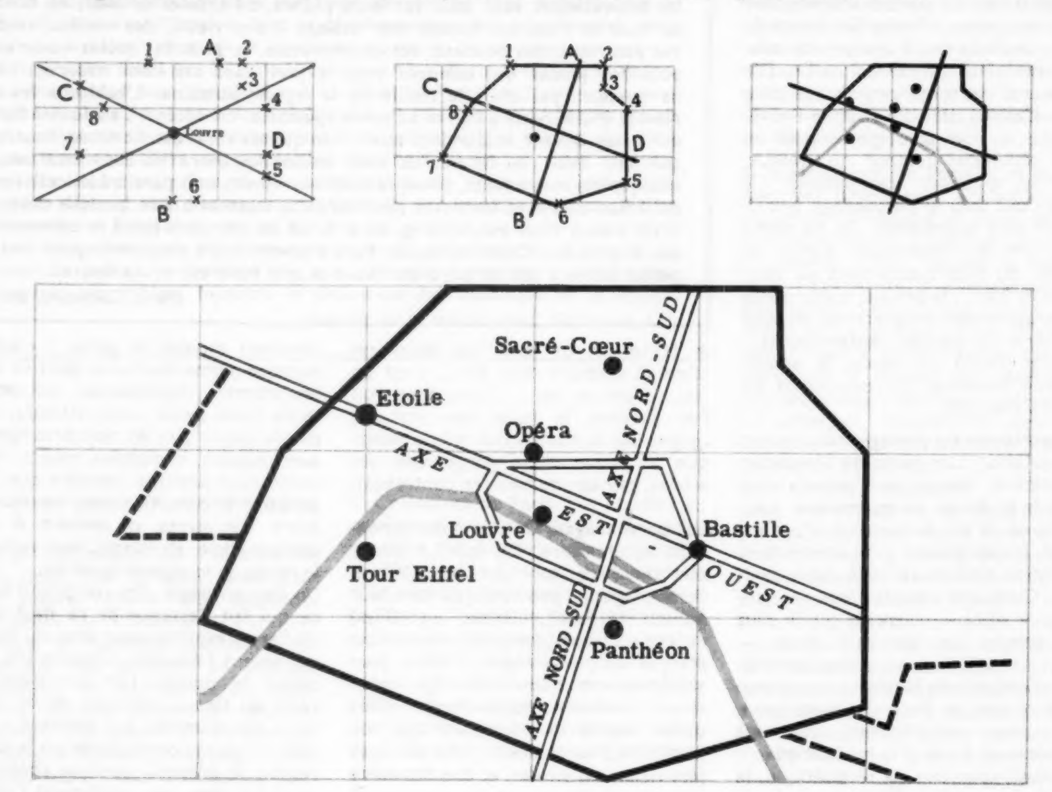
**La description du paysage.** Nous avons reçu le choc : on passe de l'imparfait au présent, temps de l'actuel, mais aussi de la durée, du permanent. Lieu paradoxal (*c'est le contraire d'un lieu désert...*; *cependant...*), où contrastent l'agitation extérieure et le calme profond. Contraste double (*foule — solitude*; *— bruit — silence*), repris plus loin comme un leitmotiv (*bruit — paix*; *— agitation — recueillement*). Le mouvement de la phrase, le rythme et les coupes, le choix des mots (*spirituels*, *paix*, *recueillement*), tout est harmonie et porte à la méditation.
Pourtant, sous une allure poétique, la description est fort précise (en relever les éléments) parce qu'il s'agit de comprendre comment, en ce coin privilégié, peuvent se concilier l'agitation et la paix. Qu'est-ce que ce lieu ? Tout le texte est un essai de définition (*c'est le contraire d'un lieu... c'est un lieu... c'est un lieu...*). Lieu élevé, où l'on domine la foule des voitures (*gagner sur la hauteur*) en même temps que le fleuve et la berge avec ses arbres, paysage de paix (en contrebas).

**Les personnages.** Ce lieu n'est cependant qu'un cadre. Ce qui lui donne son sens, ce sont *les bouquinistes*. Personnages un peu étranges, dans leur immobilité (*assis*, *adossés*, *immobiles*) et leur mutisme (*quelquefois somnolents presque toujours muets*), dans leur accoutrement d'un autre âge (*pèlerines*, *bonnets*, *chaufferettes*). C'est qu'en réalité ils sont sans âge, ou plutôt ils représentent tous les âges (*des vieux*, *des vieilles*, *et puis des moins vieux et puis des jeunes*), ils symbolisent le temps qui passe : en eux, le passé et le présent se confondent.
Leur mystère, c'est le mystère de ces *lieux réservés* devant lesquels ils semblent monter la garde : c'est le mystère même des livres dont ils sont les attentifs dépositaires, les détenteurs (*leurs livres :* mot attendu, suspendu jusque dans les dernières lignes), avec lesquels, immobiles, muets, ils se confondent presque, mystère que l'on pénètre à condition de les ouvrir. Alors ces livres *se mettent à dire quelque chose*, ils livrent leur secret : *le résidu de la sagesse humaine*.
*Un lieu privilégié*. On comprend enfin ce qui fait l'essence de ce haut lieu, où Paris *s'exprime* pour ceux du moins qui savent l'écouter. *C'est un lieu* où, parmi le double flot qui passe — celui du fleuve, berceau de la ville, celui des hommes qui animent cette ville —, parmi cette durée où le passé rejoint le présent, quelque chose est fixe et stable : non seulement l'image des bouquinistes, mais l'image de ce qui est avec eux, de ce qu'ils portent en eux, *la culture*, où s'exprime dans sa quintessence l'âme de la vieille cité.

## III. — TRAVAUX PRATIQUES : UN CROQUIS DE PARIS

**Paris est le cadre de nombreuses leçons de français; il est donc indispensable que chaque étudiant puisse avoir une image précise de sa physionomie géographique : cette image se fixera avec aisance et sûreté si l'étudiant a appris à établir rapidement un croquis de Paris. Voici comment : Dessinez un rectangle de 6 unités de longueur et de 3 unités de largeur; tracez les diagonales dont l'intersection donne la position du LOUVRE, et quadrillez le rectangle sur lequel vous repérerez les points 1 à 8 qui déterminent le tracé des Boulevards périphériques. En joignant A et B l'on obtient l'axe nord-sud et en joignant C à D l'axe est-ouest. Complétez le dessin par le tracé de la Seine et des Grands Boulevards et situez les repères essentiels : tour Eiffel, Étoile, Concorde, Opéra, Sacré-Cœur, Bastille; Panthéon. Toute autre localisation se place aisément à partir de ces éléments.**

**Des exercices très variés d'enrichissement de ce croquis peuvent être réalisés. Exemple : représenter sur un croquis les fonctions de Paris, — les monuments de Paris, — le Paris de Jules Romains, etc.**




Références des illustrations : Hachette p. 4, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 20, 25, 29, 34, 35, 36 (reportage réalisé à l'École Alsacienne); Robert Durandaud p. 16, Janine Niepce p. 17, Jacques Boulas p. 18, Keystone p. 16, Bernard p. 18.

MAQUETTE ABEGG





# LE FRANÇAIS DANS LE MONDE

## *publiera dans ses prochains numéros :*

L'enseignement du français, langue étrangère (Guy CAPELLE).

Formation et perfectionnement des professeurs de langue vivante (Fr. CLOSSET).

Pour une décomposition structurale de la phrase complexe (Georges GALICHET).

La construction de l'infinitif objet (Georges GOUGENHEIM).

Le théâtre français d'avant-garde (Roland BARTHES).

A propos de Nathalie Sarraute (Pierre BRODIN).

Originalité de la civilisation française (Jean ROCHE).

## *et des articles et dossiers de :*

Henri AGEL, Pierre de BOISDEFFRE, Charles BOUTON, Robert BRÉCHON, Maurice BRUÉZIÈRE, J. DARBELNET, Pierre DELATTRE, Roland DESNÉ, Jean GALLOTTI, Paul GINESTIER, Marcel GIRARD, L.-C. HARMER, Francis LAFON, Pierre LÉON, Raymond LICHET, Fernand MARTY, Gaston MAUGER, Henri MENDRAS, Suzanne MERCIER, Jacques METTRA, Marie MOSCOVICI, Jacques NETZER, Bernard QUEMADA, Gilbert QUÉNELLE, Jean-Pierre RICHARD, Aurélien SAUVAGEOT, Pierre-Henri SIMON, Colette STOURDZÉ, Pierre WURMS, etc.

LE FRANÇAIS DANS LE MONDE
Revue périodique. Huit numéros par an
79, Boulevard Saint-Germain. PARIS 6e
Tarif d'abonnement : 25 NF
Prix du numéro : 3,5 NF
Directeur-Gérant : Marcel HIGNETTE

Imprimé en France
BRODARD - TAUPIN
Coulommiers - Paris
66727-4-61.
Dépôt légal n° 2987
2e trimestre 1961.

Imprimé en France
BRODARD - TAUPIN

